

المجلة الاجتماعية القومية

عدد خاص
عن التعليم
أشرف على تحريره
دكتورة ناهد رمزى

المجلد الخامس والثلاثون — العدد الثالث — سبتمبر ١٩٩٨

يصدرها
المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية
بالقاهرة

المجلة الاجتماعية القومية

يصدرها

المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية

بريد الزمالك - القاهرة

رقم بريدى ١١٥٦١

قواعد النشر

١ - المجلة الاجتماعية القومية دورية ثلث سنوية (تصدر فى يناير ومايو وسبتمبر) تهتم بنشر مواد فى العلوم الاجتماعية .

٢ - يعتمد على رأى محكمين متخصصين فى تحديد صلاحية المادة للنشر .

٣ - تحتفظ المجلة بكافة حقوق النشر . ويلزم الحصول على موافقة كتابية قبل إعادة نشر مادة نشرت فيها .

٤ - يحسن ألا يتجاوز حجم المقال ٢٥ صفحة كوارتو مسافة مزدوجة . ويقدم مع المقال ملخص بلغة غير التى كتب بها ، فى حوالى صفحة .

٥ - يشار إلى الهوامش والمراجع فى المتن بأرقام . وترد قائمتها فى نهاية المقال ، لا فى أسفل الصفحة .

ثمن العدد والاشتراك

* ثمن العدد الواحد (فى مصر) ثلاثة جنيهات (وعشرة دولارات للخارج) .
* وتكون المراسلات على العنوان التالى :

نائب رئيس التحرير ، المجلة الاجتماعية القومية .

المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية ، بريد الزمالك ، القاهرة ، مصر ، رقم بريدى ١١٥٦١.

رقم الإيداع ١٦٥

المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية

المجلة الاجتماعية القومية

عدد خاص

عن التعليم

أشرف على تحريره

دكتورة ناهد رمزى

المجلد الخامس والثلاثون — العدد الثالث — سبتمبر ١٩٩٨

رقم الإيداع ١٦٥ /١٩٩٩

المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية

مقدمة

تلقى قضية التعليم فى مصر من مدة اهتماما مكثفا من المعنيين بشئونه ، ومن المخططين للسياسية التعليمية بصفة خاصة . والغرض هو التغلب على ما يواجه التعليم من عقبات ، ووضع أسس جديدة ينطلق منها على طريق خلق جيل جديد يتميز أسلوب تفكيره بالابتكار ويستطيع تقديم الجديد ، ويكون قادرا على التعامل بكفاءة مع منجزات ثورة التكنولوچيا وثورة المعلومات والاتصالات .

وفى إطار متابعة المجلة الاجتماعية القومية للقضايا الملحة فى مصر ، يأتى هذا العدد ، الذى نخصصه لمناقشة بعض أهم قضايا التعليم ، من خلال رؤى لمجموعة من خبراء التربية فى مصر والوطن العربى .

يبدأ العدد بمقال للأستاذ الدكتور حامد عمار بعنوان "من السلم التعليمى إلى الشجرة التعليمية" ، وفيه رؤية جديدة للمفاهيم مضمونها أن مفهوم السلم التعليمى - بدرجاته وشروطه وحدوده - أمسى غير مستوعب لآفاق الثورة الجديدة فى مجال التعليم ، فهو قاصر كمجاز لغوى . وقد أحل سيادته محله مفهوم "الشجرة التعليمية" الذى يلتقى مع التصور الجديد لطبيعة التعليم وآفاق تطوره مع تطور أهداف التنمية البشرية . ويتميز هذا المفهوم بأنه يتيح للراغب فى التعليم الدخول فى أى مستوى تسمح له به استعداداته ويسمح له الانتقال من

شعبة إلى أخرى ومن تخصص إلى آخر ، والعودة إلى التمدرس بعد مغادرة المؤسسة والانشغال فى عمل .

ومن خلال تصور الأسلوب التربوى الذى يعمل على تكوين العقلية الإبداعية وتنميتها منذ مرحلة عمرية مبكرة ، تأتى دراستنا عن "ارتقاء القدرات الإبداعية لدى طفل ما قبل المدرسة" . وهدفنا فيها هو الكشف المبكر عن القدرات الإبداعية للطفل فى سن الثالثة حتى السادسة ، قبل أن يبدأ حياته المدرسية النظامية بما فيها من قيود قد تؤثر فى التلقائية الإبداعية . وفى تعليق على نتائج تلك الدراسة التى أثبتت ارتقاء القدرات الإبداعية للطفل مع التقدم فى السن ، نرى أن الأمر يقتضى العمل على المحافظة على الارتقاء المتواصل للقدرة الإبداعية فى المراحل العمرية المختلفة من خلال تهيئة المناخ المواتى لذلك .

وفى إطار اصلاح التعليم الثانوى العام ، يقدم الأستاذ الدكتور رسمى عبد الملك دراسة بعنوان "تجربة المدرسة الثانوية الشاملة : دراسة تقييمية" يهدف منها إلى التعرف على إمكان الأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر كنمط تعليمى متحدث قد يسهم فى التغلب على بعض المشكلات التى يعانى منها نظام التعليم الثانوى الحالى . وتفصل الدراسة فى رصد واقع تجربة المدرسة الثانوية الشاملة على مدى أكثر من ١٢ سنة منذ ١٩٧٨ حتى ١٩٩٠ ، وتشير إلى جوانب القصور فى التطبيق ، وتؤكد على أهمية تفاديها إذا أريد لهذا النظام أن يستمر .

وتشير الأستاذة الدكتورة رفيقة حمود فى مقالها" دور التعليم فى مواجهة آثار العولمة الاقتصادية" إلى الثورة العلمية والتكنولوجية الهائلة والتغيرات الجذرية التى ترتبت عليها وبخاصة ما يمثل تحديات أمام الأنظمة التعليمية فى الوطن العربى . ومن منطلق أن التنافس الحقيقى بين الدول يستند إلى نظام التعليم ،

الذى يلعب دورا رئيسيا فى تشكيل رأس المال البشرى ، نلاحظ أن المنطقة العربية ما تزال متخلفة عن مواكبة ثورة العلم والتكنولوجيا ، وتنادى بضرورة سرعة إعادة النظر فى السياسات التعليمية : الأهداف والسياسات والخطط والبرامج وطرق التدريس وأساليب إعداد المدرس والكوادر الإدارية والتقويم ، وغير ذلك .

وفى مقالها – بالإنجليزية – "الوضع التعليمى للمرأة فى مصر" تشير الأستاذة الدكتورة منى البرادعى إلى أن إهمال تعليم الإناث قد انعكست تأثيراته فى ارتفاع معدلات أمية الإناث بالقياس إلى أمية الذكور ، مما أدى إلى طرح مفاهيم جديدة مثل تأنيث الأمية وما يترتب عليه من تأنيث الفقر . ويفصل المقال فى تحليل العوامل التى تؤدى إلى تدنى الأوضاع التعليمية للمرأة فى مصر ، ويقترح بعض السياسات والبرامج للتدخل من أجل استيعاب نسبة أكبر من الإناث فى التعليم .

أما الأستاذة الدكتورة هبة نصار فتركز فى مقالتها – بالإنجليزية – بعنوان "العوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة فى تعليم وعمل المرأة" على تأثير السياسات الاقتصادية الحالية خاصة برامج التكيف الهيكلى فى تعليم المرأة . وتشير بصفة خاصة إلى الارتفاع المطرد لنسبة البطالة بين النساء فى الحقبتين الاخيرتين . وتختتم بمقترحات لتحسين وضع المرأة التعليمى بحيث يؤثر فى وضعها فى سوق العمل . ومن هذه السياسات ما يتعلق بتعليم الإناث وتوفير فرص العمل الإنتاجى وتفعيل برامج التقليل من حدة الفقر ، وغير ذلك .

كما يتضمن العدد عرضا لندوة قومية عن "الرسوب فى التعليم الأساسى والتسرب منه : رؤية علاجية" عقدت فى القاهرة فى الفترة من ٩٨/٢/٢٨ إلى ٩٨/٣/٤ . وهى تركز على الحلول المطروحة لظاهرتى الرسوب والتسرب .

وفى النهاية نأمل فى أن يجد المهتمون بقضايا التعليم والمعنيون بشئونه فى هذا العدد من المجلة ما يفيد فى إصلاح نظام التعليم فى مصر . وإذا كان هذا العدد لم يتعرض لبعض القضايا المهمة فى موضوع التعليم ، فإننا نعد القارئ بأن نواصل الجهد لطرح ومناقشة قضايا أخرى ، وخاصة ما يتعلق منها بمستقبل التعليم فى مصر .

ناهـــد رمـــزى

من السلم التعليمى إلى الشجرة التعليمية

حامد عمار *

دينامية المجاز اللغوى

من طبيعة التعبير فى لغات البشر استخدام صور من البيان تعرف فى العربية بالمجاز . ومن صوره التشبيه ، لتقريب المفهوم المجرد أو المعنى المركب ، بواقع محسوس أو مبصر أو مسموع فى عالم الكائنات أو الأشياء أو الألوان أو الأنغام التى تقع فى دائرة حياتنا اليومية . وتشيع بعض تلك الأنواع من المجاز مع ما يتواتر معايشتنا له فى عالم الطبيعة أو المادة أو الأحداث أو العلاقات ، كما تتنوع وتتجدد مع التنوع والتجدد في مدركاتنا ، وما نضطرب فيه من أحوالنا وخبراتنا المتطورة .

ويشير بعض علماء الاجتماع إلى ظاهرة الحركة والنمو فى المجاز اللغوى التقاء بما يموج به هذا الكون بتضاريسه وكواكبه ونجومه وشموسه ، وتأسيسا على ما أنتجه العلم الحديث من قوانين قضت على مفاهيم الثبات والجمود حتى في عالم المادة ، وقد جاءت نظريات الفيزياء الجديدة لتبين لنا حركة الذرات ، بل وحركة الجزئيات فى داخل الذرة الواحدة .

* أستاذ فلسفة التربية ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

المجلة الاجتماعية القومية ، المجلد الخامس والثلاثون ، العدد الثالث ، سبتمبر ١٩٩٨ .

ومن فرسان ذلك علماء النسبية والكوانتوم ، وفى مقدمتهم أينشتاين الذى أخذت حساباته منذ بداية القرن الحالى تمتد فى تفسيراتها إلى آفاق أرحب من تلك التصورات الميكانيكية لبنية المادة كما عرفها إسحق نيوتن . ولم تتوان العلوم الاجتماعية من اصطناع مفهوم الحركة والنمو والتطور فى تحليلها وتشخيصها للظواهر الاجتماعية والاقتصادية والسيكولوچية .

وقد أدى هذا المنطلق العلمى الجديد إلى سيادة المفاهيم الدينامية والجدلية والتفاعلية ، وحركة المد والجزر ، والتغذية الراجعة ، والتطور ، وغيرها من رموز العمليات فى استخدام هذه الصور فى التشبيه والمجاز اللغوى عموما . وقد أصبح من بين ضروب البلاغة لدى كثير من الكتابات العلمية اللجوء إلى تجنب التمثيل بين المشبه والمشبه به بجوامد الأشياء والصور ، وإيثار الدينامى والنامى والحيوى منها فى المقاربات والعمليات ، لتجسيد أفكارهم . ولم يعد تعبيرا بليغا القول – على سبيل المثال – بأن المعلم هو حجر الزاوية فى التعليم ، بل إن المجاز الأفضل والأبلغ أن يقال إن المعلم هو الطاقة المحركة فى العملية التعليمية .

وغدا التعليم عملية ، وليس مجرد واقعة ، بل تجاوز الوقوف عند مفهوم عملية التعليم إلى قرنها بالضرورة بعملية التعلم ، فيقال عملية التعليم / التعلم ، فى تفاعل مستمر بين المرسل والمستقبل .

حدود المجاز

وأيا ما كان نوع التشبيه وعلاقته بالمشبه به ، فإنه فى الأغلب والأعم إنما يرمز إلى جانب أو بعض الجوانب من الحالة التى يتناظر فيها المشبه مع المشبه به . بيد أن ثمة خطورة تكمن فى اعتبار التشبيه مطابقا تماما لمجمل دلالات الأصل ، وفى الجرى وراء التشبيه وتداعياته دون إدراك المكونات والأبعاد والسياقات المتنوعة

للمشبه به . ومن أمثلة ذلك القول بأن أوضاع التعليم انعكاس لأوضاع المجتمع ، ذلك أنه مع الثبات والمطابقة فى انعكاس صورة الشئ على المرآة ، يتبدى التبسيط والقصور فى التشبيه بالمرآة لكثير من التعقيد فى مركب كل من طرفى المجتمع ونظام التعليم . وكذلك تتبدى الخطورة حتى فى استخدام المجاز الحيوى ، كالقول بأن من واجبات العلم الحرص على نمو طاقات التلميذ . فالتشبيه هنا بين نمو النبات من قبل المزارع ونمو طاقات المتعلم من جانب المعلم تشوبه كثير من الفروق بين هذا وذاك . وخلاصة ما نريد أن نؤكده هنا تفضيل مفاهيم التشبيه الدينامى فى مجال العلوم الاجتماعية والتربوية مع الالتفات إلى إدراك عدم التطابق الكامل بين دلالات المجاز ومفهوم المعنى المجرد أو الغامض الذى يراد به تجسيده أو توضيحه .

ومع هذه التحفظات حول المجاز فإنه من الضرورى الإقرار بأنه كلما استوعب تمثيلا أشمل لجوانب المشبه به ، جاء معينا على التبصير بأبعاده ومضامينه ، وأجدى فى تشخيصه وتفسيره وتوظيفه فى سياق عمليات التفكير والتعبير والفعل .

السلم التعليمى المقيد

من المفاهيم المعروفة فى أدبيات التربية التشبيه لبنية هيكل التعليم على أنه سلم يصعد المتعلم على درجاته فى تتابع مستمر من درجة إلى درجة فى السلم . ولكل مرحلة من مراحل الصعود عدد محدد من الدرجات من أدنى إلى أعلى . ومن المفروض أن يقضى المتعلم سنة للارتقاء من درجة إلى درجة فى سنوات كل مرحلة حتى نهاية درجات مراحله . ويتم هذا التصاعد بناء على قدراته فى التحصيل ، والتى يحكم عليها فى ضوء معايير امتحانية . وبعد الانتهاء من صعود آخر درجة يغادر السلم ليلتحق بسوق العمل . وفى امتحان الصعود يكرم المرء

باستمرار صعوده ، أو يهان بالبقاء فى الدرجة نفسها لفترة أخرى أو يسقط خارج السلم .

ومن خصائص السلم التعليمى اشتراط أن الطفل الذى ينشد العلم يبدأ من أول درجاته ، وأن يتابع الارتقاء فيه . بيد أنه إذا لم يرسله ولى أمره ، انقطعت به سبل التعلم فيما بعد . كذلك على المتعلم أن ينجح فى الامتحان السنوى لتلك الدرجة وللامتحان الذى فى آخر درجات كل مرحلة حتى نهاية درجات السلم ومراحله . وتتاح له فرصة إعادة الامتحان فى الحالتين مرة واحدة أو مرتين . ثم إن انتقاله إلى بداية درجات أية مرحلة تالية مشروط كذلك بتحديد عمرى لا يتجاوزه ، وذلك حسب القواعد التى ينظمها القانون .

ومن لا يحقق تلك الشروط أو يتعثر فى معايير النجاح يستبعد من متابعة الارتباط بالسلم ، ويسقط حقه فى أى تعليم لاحق ، على أساس أنه قد تجاوز مرات الرسوب أو تجاوز السن المحددة لبداية مواصلته التعلم فى المرحلة التالية .

خصائص سلم التعليم المصرى

سلم التعليم الحالى فى مصر يتكون فى ارتفاعه من ١٥-١٦ درجة ، منها ٥ درجات للتعليم الابتدائى (مع ترقب عودة السنة السادسة) ، و٣ درجات للتعليم الإعدادى ، أى ٨ درجات للتعليم الأساسى و٣ درجات للتعليم الثانوى (بنوعيه العام والفنى) . وما بين ٤-٦ درجات للتعليم الجامعى/ العالى ، أو ٢ درجتين بعد الثانوى لمن لا يلتحق بمرحلة التعليم الأخيرة . وبحكم القانون ، تمثل حلقتا التعليم الأساسى تعليما إلزاميا ، على الطالب أن يبقى فى المدرسة من سن ٦-١٥ سنة .

وهو يسمح للمتعلم أن يصعد درجات المرحلة الابتدائية مادام قد التحق

بالسلم من أولى درجاته بنجاح فى امتحان سنواته وشهادته . لكنه يستبعد من هذا السلم إذا استنفد مرات الرسوب فيما بعد للالتحاق بالصاعدين على درجات سلم التعليم النظامى . كذلك الشأن فى المرحلة الإعدادية ، حيث يتم استبعاده إذا ما استنفد مرات الرسوب . كما لا يقبل فى المرحلة الثانوية من تجاوز السن المحددة للانتقال إلى أول درجاتها بعد الإعدادية . والمتقدمون للثانوية – بعد اجتياز امتحان الشهادة الإعدادية – يتم توزيعهم حسب مجموع درجاتهم إلى التعليم الثانوى العام ، بنسبة ٣٠٪ لمن حصلوا على أعلى الدرجات من مجموع الناجحين، و٧٠٪ ممن هم دون ذلك فى ترتيب مجموعهم حيث يلتحقون بالتعليم الفنى الصناعى أو الزراعى أو التجارى حسب مجموع الدرجات كذلك . ثم إنه ، بناء على شروط المجموع والسن والأماكن المتاحة فى الجامعات والمعاهد العليا ، يوزع الطلاب على مؤسسات المرحلة النهائية للسلم كما هو معروف ، ويضاف إلى شروط الالتحاق مؤهل الحصول على الثانوية العامة فى آخر امتحان لها ، إذ لا تقبل شهادة ثانوية أقدم . وهكذا يحكم السلم التعليمى وشروط الصعود على درجاته حجم تدفق الطلاب فى قنوات التعليم . ومن ثم تبرز المشكلة الحقيقية فى مفهوم السلم التعليمى فى بعدين أساسيين يتعارضان مع مبدأ إتاحة حق التعليم وفرصته للإنسان مدى الحياة .

هناك أولا استبعاد من السلم دون رجعة إليه لمن تعثروا أو تجاوزوا سن المرحلة ، وذلك بعد امتحانات الابتدائية والإعدادية والثانوية فالجامعية . هذا فضلا عمن لم يلتحقوا بالسلم أصلا منذ بدايته ، أو تسربوا منه خلال صعود درجة من درجاته ، دون إكمال لدرجات المرحلة ، نتيجة لعوامل تعليمية أو اقتصادية أو اجتماعية . وهكذا تأتى خطورة التقيد بمفهوم السلم التعليمى وتشبيهه لهيكل البنية فى التعليم فى تدرج آلى ميكانيكى . وقد كان هذا المفهوم ملائما لقيم وأوضاع

ارتبطت بوظيفة التعليم فى انتقاء للصفوة بمعايير آلية جامعة تحكم على المتعلم ، ويغربل بها الطلاب فى لحظة زمنية معينة ، لفرز من يتابع الصعود على درجات السلم ، ومن يؤجل صعوده إلى أجل مسمى ، أو من يستبعد حتى نهاية عمره . ومن بين المستبعدين عدد كبير ينضم إلى صفوف الأميين .

وينجم عن ذلك أيضا أن نجد أن معدل الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا لا يتجاوز فى المتوسط خلال السنوات الماضية ٥٠ طالبا لكل ١٠٠٠ من التلاميذ الذين التحقوا بالصف الأول الابتدائى ، وهو معدل متدن جدا ، رغم ما حدث من نمو ملحوظ فى معدلات القبول بالجامعة فى السنوات الخمس الماضية .

مفاهيم التربية الجديدة

لقد أدى الالتفات إلى الأهمية البالغة لمفهوم "رأس المال البشرى" وتراكمه فى نهضة المجتمع وتقدمه إلى إيلاء أولوية متقدمة للتنمية البشرية ، كما وكيفا وعمقا . ولهذا دعت القيادة السياسية فى مجتمعنا إلى اعتبار التعليم مشروع مصر القومى الأكبر ، وإلى أولويته كدعامة من دعامات الأمن القومى بمختلف أبعاده السياسية ، والاقتصادية ، والثقافية . وتكاثرت البحوث والشواهد والخبرات المعززة لدور التعليم فى تحسين إنتاجية الفرد وتجويدها سواء فى إنتاج السلع والخدمات ، أو فى إنتاج المعرفة ذاتها . ومع متغيرات العولمة وآلياتها العلمية والتكنولوچية ، أصبحت فنون الإنتاج الحديثة كلها كثيفة المعرفة فى مكوناتها . ومن هنا غدا إنتاج المعرفة وتجديدها وإبداعاتها مركز الثقل فى عمليات التعليم ، وامتدادات المنتفعين بها عرضا وطولا لمجموع السكان ، وهى قاعدة لانطلاقات الابتكار المعرفى والتكنولوچى الذى تتزايد تكلفته بالنسبة لعوامل الإنتاج الأخرى ، كما تتنامى قيمه المضافة عشرات ومئات المرات فى مردودها عما كانت عليه فى

بداية الثمانينيات .

ومن ثم تأكد بما لايدع مجالا للمناظرة الدور الخطير الذى يسهم به التعليم فى التنمية البشرية . وتداعت المؤتمرات والندوات الدولية والمحلية إلى مفاهيم "التعليم للجميع" ، "والتعليم من أجل التميز" ، "وحق التعليم للصغار والكبار" ، "والتعليم المستمر مدى الحياة" ، "والتعلم الذاتى" ، وإتاحة الفرص المتعددة والمتنوعة دون استبعاد للمتعلم على أساس لحظة زمنية معينة من التعثر . وأصبح مفهوم عدم الاستبعاد قرينا لتكافؤ الفرص ، بل اعتبر تقرير اليونسكو (التعليم ذلك الكنز المكنون) مبدأ الاستبعاد exclusion من فرص التعليم مناظرا للانتقاص من حقوق الإنسان . وفى هذا السياق المرن الفسيح لم يعد التعليم مقصورا على فترة الطفولة والشباب ، يعقبها الدخول إلى سوق العمل ، وإنما أصبح منفتحا إلي حق العودة للتعليم النظامى مرة أخرى ، وفى أية نقطة زمنية من عمر الإنسان ، استكمالا لتعليمه أو تجديدا له أو تغييرا لتخصصه أو مهنته .

كذلك لم يعد الحكم على أى فرد بعدم القدرة على التعلم وعلى مواصلة أى تعليم لقصور فى إمكاناته . بل جاءت نتائج علم النفس التعليمى لتؤكد – حسب قول چيروم برونر – على أن كل إنسان قادر على تعلم أى موضوع إذا ما قدم له بالطريقة المناسبة وأتيح له الوقت الكافى لاستيعابه سواء فى مجال العلوم أو الرياضيات .

وجاء مع ذلك كله التركيز على تعلم مهارات التفكير العلمى بمداخله وعملياته المختلفة ، بدءا من التصنيف والتحليل وانتهاء بالتركيب والإبداع . هذا إلى جانب توظيف وسائل تكنولوچيا التعليم وشبكاته فى التعلم الذاتى والبحث العلمى . وهكذا أصبحت وغدت وأمست هذه المفاهيم والنظريات الجديدة مطورة لآفاق التعليم والتعلم ، ومن مسلمات الفكر التربوى الجديد الذى أفرزته منطلقات الثورات

العلمية والتكنولوچية والمعلوماتية ، كما أنه قد أصبح وغدا وأمسى ضرورة من ضرورات دوام إنتاجها وتجددها ، ومن ضرورات التعامل والتعايش معها . وتقع مفاهيم التعلم الجديد وتصورات توظيفه فى قلب تحديات عالم اليوم والغد ، والوعى بفرصه وإمكاناته ومخاطره .

عوامل اختفاء السلم التعليمى

وفى سياق هذه التحولات المفاهيمية والوظيفية لنظام التعليم فى عصر التنافس العولمى ، اختفى من بنية التعليم وهياكله مفهوم السلم التعليمى بدرجاته وشروطه وحدوده ، ولم يعد فى أدبيات الفكر التربوى وممارساته أى ذكر لمفهوم السلم الذى أمسى غير مستوعب لآفاق الثورة الجديدة فى عالم التعليم والعمل .

ومرد ذلك إلى قصور مفهوم السلم كمجاز لغوى له دلالاته النافعة والمجدية فى رسم السياسات والأنشطة التعليمية مع متغيرات العالم الجديدة . وحل محله مفهوم المستوى Level التعليمى أو التحصيلى دون تقيد فى حصره بالضرورة على عدد من السنوات . ومفهوم المستوى يتيح للراغب فى التعلم الدخول فى أى مستوى تعليمى لاحق يمكن تحديده من خلال امتحانات للقبول بصرف النظر عن توافر شهادة تثبت إتمام دراسة سابقة ، كما تتيح له هذه المرونة الانتقال من شعبة إلى شعبة أو من تخصص إلى تخصص ، أو العودة إلى التمدرس بعد مغادرة المؤسسة أو الكلية للعمل زمنا ما .

وأصبح العمر غير ذى موضوع فى مواصلة التعليم النظامى حتى لو تجاوز سن الأربعين . ففى الجامعات البريطانية والأمريكية والكندية تنظم فصول خاصة للعائدين من كبار السن إلى المنظومة التعليمية ، فيما يعرف بصفوف الناضجين أو الكبار ، مع بقية الطلاب العاديين لتلك الكلية صباحا أو مساء . هذا إلى جانب

إتاحة أنماط متعددة غير نظامية من مؤسسات التعليم خارج منظومة التعليم النظامى ، سواء عن طريق فرص التعلم المفتوح ، أو مؤسسات التثقيف والتدريب أو التأهيل فى مواقع العمل ، أو التعليم بالمراسلة ، إلى غير ذلك من أشكال التعليم غير النظامى .

واختفاء مفهوم السلم التعليمى من منظومة النظامى لا يعنى أنه لا توجد بنية لهذا التعليم الجديد ، منها أنها لا تخضع لتلك الشروط والحدود الميكانيكية والبيروقراطية المتعسفة فى إتاحة فرص التعليم ، وإنما توجهها المبادئ التربوية الجديدة التى أشرنا إليها ، تيسيرا للمواطنين ، وحفزا واجتذابا لحق التعليم مدى الحياة ، متفادية فى مرونتها ورحابتها شروط التتابع الزمنى المقيّد فى صعود السلم .

ويظل التساؤل ملحا فى الإجابة عن مبررات استبدال السلم التعليمى بالشجرة التعليمية مجازا ومفهوما لتشبيه الاستيعاب فى بنية التعليم .

وأخيرا يجئ التساؤل عن جدوى مفهوم الشجرة التعليمية بديلا عن السلم التعليمى ، وأفضلية مجازها اللغوى فى الوفاء بحركة تعليم جديد لمجتمع جديد .

التربية الجديدة وقصور السلم

فى تلخيصنا لقصور السلم التعليمى ، كمجاز لغوى يصور حركة التعليم والتعلم فى إطار مفاهيم التربية الجديدة ، نود أن نؤكد انتهاء مدة صلاحية السلم ، وإنه لم يعد فى تصوره ملائما للتلاقح بين مطالب التعليم الجديد فى تكوين رأس المال البشرى وتراكم قدراته كما وكيفا . ويتجلى القصور والعقم بشدة حين نستهدف تكييفه لسياق التنمية المستدامة فى تموجات تيارات العولمة ، والحاجة إلى كفاءات ومُكنات بشرية تنتج المعرفة ، وتوظف ما هو متاح منها توظيفا أمثل . وهذا

يقتضى التوسع والتجويد والتغيير فى أبعاد أربعة للمنظومة التعليمية .

أولها : هو البعد الأفقى ، متمثلا فى توفير حق التعليم للجميع عن طريق تنامى استيعابه لشرائح السكان فى جميع مواقعها الجغرافية وفى مختلف مراحل التعليم .

وثانيها : هو البعد الرأسى ، الذى ييسر تدفق الطلاب فى قنوات التعليم إلى أطول مدة ممكنة بما فيها مرحلة التعلم الجامعى .

أما البعد الثالث : فهو بعد الشمول لنظم المعرفة المختلفة من دين ، ولغة قومية ، ولغات أجنبية ، ورياضيات ، وعلوم ، واجتماعيات ، وتقنيات .

والبعد الرابع : هو البعد المعرفى المؤدى إلى التعمق فى مجال أو أكثر من تلك المنظومة المعرفية بما فى ذلك ترسيخ المنهج العلمى ، تفكيرا ، والتفاعل الديمقراطى تعاملا وحوارا وسلوكا .

ويستلزم توظيف التعليم فى ذلك السياق المجتمعى تطوير منظومة التعليم لتتيح مبدأ حق التعليم للجميع من المهد إلى اللحد كما يقال . ويتحقق ذلك فى سياسة توفر التعليم مدى الحياة ، دون استبعاد ، ودون حدود لسنوات التعلم ، أو تقييده بعوامل السن ، أو الموقع الجغرافى أو الاجتماعى للمتعلم ، من الصغار والكبار ، أو اقتصاره على تخصيص فترة للتعلم فى مطلع الحياة وأخرى تعقبها للعمل ، وكل ما يحول دون تمكين الراغب فى التعلم من العودة للتمدرس بعد انقطاعه فترة فى سوق العمل .

ورأينا أن مفهوم السلم التعليمي يقتضي حصر مسيرة التعليم فى نطاق الصعود على درجاته ، درجة بعد درجة ، ومرحلة بعد مرحلة ، بعد استبعاد من يستنفد مرات الرسوب أو يتجاوز العمر المحدد للالتحاق بمرحلة تعليمية معينة ، كذلك لا يسمح بعودة المتسربين أو كبار السن للصعود على درجاته مرة أخرى أو

للانتقال من تخصص إلى تخصص ، أو من شعبة إلى شعبة بين فروع المعرفة والتخصصات . فلا يستطيع طالب المدرسة الفنية الانتقال إلى التعليم العام أو الالتحاق بالجامعة أو التعليم العالى إلا فى حدود ضيقة جدا ، كذلك يصعب على طالب الهندسة المعمارية الانتقال إلى هندسة الحاسبات ، أو على طالب الحاسبات أن يتخصص فى إدارة الأعمال . وإلى جانب هذا كله تمثل بعض درجات السلم مرحلة منتهية لا يستطيع الانتقال بعدها إلى مراحل تعليم تالية . هذا إلى غير ذلك من صور الجمود والحدود الضيقة لشروط تدفق الطلاب من داخله أو من خارجه . وهذا كله يحد من تحقيق أبعاد النظام التعليمى المنشود فى توسعه أفقيا ، وفى استطالته زمنيا ، وفى شموله وعمقه مضمونا وأداء وتفكيرا .

ومن ثم أصبح مفهوم السلم مقصورا على الوفاء بتحقيق تلك الأبعاد فى تطوير التعليم ، وافتقد مبدأ الانسيابية الذى تستدعيه مرونة الطلب الفردى والمجتمعى فى سوق العمل ومتغيراتها . والمفهوم عامة مقيد لحركة تطوير التعليم ، والذى تدل مؤشراته التالية على تدنى أوضاعه ، رغم ما بذل من جهود ملحوظة خلال الخطة الخمسية السابقة .

واقع الرصيد التعليمى وتدفقاته

الواضح ، من إحصاءات الحالة التعليمية للسكان فى التعداد الأخير لعام ١٩٩٦ وفى غيره من الإحصائيات ، تدنى الرصيد البشرى المتعلم ومحدودية التدفق التعليمى . ولعل المؤشرات التعليمية التالية تدل على مدى التدنى النسبى مقارنا ، وذلك فيما يلى :

- معدل الأمية لفئة العمر للكبار ، من ١٠ سنوات فما فوق ، حوالى ٣٩٪ .
- معدل الحاصلين على تعليم عال (المستوى الثالث) من جملة السكان (٦٢ مليونا) حوالى ٥ر٥٪ ، ومن قوة العمل (١٥-٦٠ سنة) ٥ر٧٪ تقريبا ، فى حين

أنه يصل إلى متوسط ٢٥٪ فى الدول المتقدمة .

- معدل القيد فى التعليم الأساسى حوالى ٨٠٪ من الفئة العمرية المناظرة فى السكان (٦ إلى أقل من ١٥ سنة) فى حين أنه يصل إلى ٩٨٪ فى الدول المتقدمة .
- معدل القيد فى التعليم الثانوى حوالى ٥٥٪ من الفئة العمرية المناظرة (١٥ إلى أقل من ١٨ سنة) فى حين أنه يصل إلى متوسط ٨٠٪ فى الدول المتقدمة .
- معدل القيد فى التعليم الجامعى العالى حوالى ١٩٪ من الفئة العمرية المناظرة (١٨ إلى أقل من ٢٣ سنة) فى حين أنه يصل إلى متوسط ٦٥٪ فى الدول المتقدمة ، ويصل فى بعضها إلى ٨٠٪ .
- متوسط سنوات التمدرس (عدد السنوات التى يتعلمها الأفراد ٢٥ سنة فما فوق) أقل من ٥ سنوات ، فى حين أنه يبلغ حوالى ١٠ سنوات فى المتوسط فى الدول المتقدمة .

وتتفاوت معدلات الرصيد والتدفق التعليمى فى مصر تفاوتا ملحوظا بين المحافظات ، والمراكز ، وبين الذكور والإناث ، وبين الريف والحضر ، كما هو معلوم .

تطوير بنية أو هيكل التعليم

تدل معالم الخريطة التعليمية الحالية - فى ضوء تلك المؤشرات - على الحاجة الماسة والملحة فى تغيير المفاهيم التى تحكم مسيرة النظام التعليمى ، ومن بينها مفهوم السلم التعليمى الضيق فى استيعابه ، والمقيد للحركة بين درجاته ، والمركزية فى قوانينه ولوائحه وإدارته ، والمستبعد لحق التعليم مدى الحياة ، والمعوق لأى تغيير فى مساره ومضامينه ، والكابح لتوسع كل من القاعدة التعليمية والتخصصية ومواصلة التعليم للراغبين فيه ، هذا فضلا عن أنه سلم يستند إلى

حائط شيدته توازنات مجتمعية نخبوية .

وليس من المعقول أن تظل معدلات النمو والاستيعاب فى مراحل التعليم بطيئة متثاقلة . وليس من المعقول أن نواجه تحديات القرن الحادى والعشرين بتلك المعدلات من الرصيد البشرى . كما أنه من المستحيل أن نتعامل مع منجزاته العلمية والتقنية بثمانى سنوات من التعليم الأساسى للغالبية من الجيل الناشئ أو بمعدل متدن للغاية من التعليم الجامعى ، فى الوقت الذى نردد فيه ضرورة التهيؤ للمشاركة فى منجزات العلم والثقافة ، وفى ترسيخ موقع حضارى لنا فى الخريطة العالمية لعصر الكوكبة والقرية الالكترونية ، كما يقال .

ويستدعى هذا التحدى مراجعة جريئة وجسورة لمنظومة التعليم فى مكوناتها المختلفة ، وفى علاقات تلك المكونات ببعضها ، وبمجتمعها المحلى والعالمى . ولعل من أهم تلك المراجعات إعادة النظر فى بنية الهيكل التعليمى ، بحيث يتصف بالمرونة والعقلانية ، واتساع آفاق الرؤية ، وامتداد الآفاق الزمنية التى يتعامل معها فى المنظور البعيد .

ومن بين التصورات الجديدة اللازمة للتحرر من مفهوم السلم التعليمى الضيق ، مفهوم "الشجرة التعليمية" الذى اقترحته أثناء دراسة شاركت فيها عام ١٩٨٨ مع فريق بعنوان (مستقبل تعليم الأمة العربية فى القرن الحادى والعشرين) تحت مظلة منتدى الفكر العربى فى عمان . ويبدو أن المفهوم قد أخذ يتردد فى بعض الأوساط التربوية منذ أواخر العام الماضى . ومن ثم تجئ الحاجة إلى توضيح أبعاده ودلالته وملاءماتها لسياق التربية الجديدة .

خصائص الشجرة التعليمية

يتماشى هذا المفهوم – كما سبقت الإشارة فى مطلع هذا المقال – مع الحرص

على أن يكون المجاز المستخدم ديناميا حيويا مستوعبا ورحبا شاملا لما يراد أن يجسده من المعانى والدلالات . واقتناعى أن مجاز الشجرة أكثر انطباقا ودلالة من مفهوم السلم مع التصور الجديد لتوظيف التربية وآفاق تطورها مع أهداف التنمية البشرية حاضرا ومستقبلا . فالشجرة التى نقصد بها التشبيه التمثيلى لبنية التعليم كيان حى نام ، له جذوره الممتدة والقابلة للامتداد ، ولها جذع أساس ضخم واسع القطر ، طويل المدى ، قوى متماسك ، ينطلق من الجذور . وللجذع فروع رئيسية ، تنمو منها فروع وأغصان متعددة دائمة الخضرة . وفى هذه الفروع والأغصان تظهر الثمار وتنضج ، ويتم قطافها كل عام ، ويتوقف ما تجود به من ثمار على رعايتها خلال العام ، من رى وتسميد ومكافحة للآفات ، إلى غير ذلك من الشروط .

تلك هى خصائص الشجرة التعليمية فى بنيتها وفى ترابط مكوناتها ترابطا عضويا . وسوف نتناول تلك المكونات لنرى صلتها ببنية النظام التعليمى فى ضوء هذا التشبيه الجديد ودلالاته :

أ - جذور الشجرة التعليمية

وهى الأجزاء المنغمسة فى تربة الثقافة الوطنية والشعبية والمتعمقة فى الماضى ، والحية فى الحاضر، والمغذية لبقية أجزاء النظام التعليمى فى جذعه وفروعه ومستقبل ثماره . وبذلك تلتحم الشجرة التعليمية التحاما عضويا - كما تلتحم مؤسسة المدرسة - مع واقع الثقافة بمعارفها وقيمها وتطلعاتها . وتظل بقية أجزاء الشجرة غير منبتة أو منقطعة عن جذورها الثقافية ، لكنها فى الوقت ذاته تضخ عصارة النمو إلى الأجزاء الأخرى بما يحفظ حيويتها ويضمن نماءها . والجذور نفسها نامية فى طولها وامتداداتها مع ما تتلقاه من غذاء ثقافى من تربتها ، وفى

تنفسها من خلال الهواء والطقس الخارجي ، كالشأن فى أى رصيد ثقافى نام ومتجدد مع تلاقحه مع المتغيرات الداخلية والخارجية . نحن هنا مع جذور الثقافة المشتركة والمتطورة والتى تستمد منها مضامين التعليم للتماسك الاجتماعى وللترابط مع التنوع والتفرد فى العملية التعليمية .

ب – وجذع الشجرة

هو الذى يجسد قدر الثقافة المشتركة المتمثلة فيما اختاره الجذع من جذور الثقافة ، تمكينا للطفل من أن يتعلم ليقرأ ويكتب ، تهيئة له من أجل أن يقرأ ليتعلم ، وأن يتعلم ليعبر . وهكذا يمثل جذع الشجرة بحاجات نموه البدنى واكتساب مقومات ثقافة المواطنة وأساسيات المنظومة المعرفية فى الرياضيات والعلوم والاجتماعيات ، فضلا عن قواعد الدين ومكارم الأخلاق .

وهذا الجذع نام فى استطالته لتعلم تلك الأساسيات الثقافية ، كما هو الشأن فى امتداد البعد الرأسى لما يمكن أن تكون عليه سنوات التعليم الأساسى الإجبارى ، حيث يتوقع أن تدخل مرحلة رياض الأطفال فى المرحلة العمرية من ٤ إلى أقل من ٦ سنوات فى التعليم الأساسى لتصبح مدته ١١ سنة مع المرحلتين الابتدائية (٦ سنوات) ، والمرحلة الإعدادية (٣ سنوات) ، تأسيسا لتنمية قدرات ومهارات المواطن كحد أدنى من التعليم للتعامل مع متطلبات التنمية ومتغيرات العصر .

ويتسلق الأطفال هذا الجذع للثقافة المشتركة كما تتسلق صغار العصافير على جذع الشجرة الحقيقى ، وتستطيع أن تصل إلى هذا الجذع من أسفله متنقلة عليه حتى نهايته ، كما تستطيع أن تبدأه من أى موقع آخر – فى وسطه – مثلا – على أساس اختيار قدراتها .

وهكذا يتحرك التلاميذ على جذع الشجرة التعليمية ، دون استبعاد لأى

منهم لتجاوزه سنا معينا ، أو لتعثره فى مادة دراسية ، أيا كانت صعوبتها .

جـ - وفروع الشجرة

ومن هذا الجذع الواحد للشجرة التعليمية تبدأ الفروع فى الانتشار ، مناظرة للتشعب فى المرحلة الثانوية . وانتشار الفروع لا يقتصر على التمدد إلى ستة فروع ، كما هو الحال فى المدرسة الثانوية الحالية (إلى مجموعة الرياضيات أو العلوم أو المشتركة فى المدرسة الثانوية العامة ، وإلى فنية صناعية وزراعية وتجارية في المدرسة الثانوية الفنية) . ومع تنوع احتياجات سوق العمل ومتغيرات المعرفة ، يمكن أن يكون فى الثانوية العامة والفنية محاور جديدة للتركيز (فيما قبل التخصص) كتنظيم شعب للتكنولوچيا ، والكمبيوتر ، والأدب العربى ، واللغات الأجنبية ، والفنون ، وصيد الأسماك ، والمساحة ، والتصوير ، والآثار ، والاقتصاد المنزلى وتركيب الأجهزة المنزلية ، والمياه ، والصرف الصحى ، إلى غير ذلك من الشعب ذات المضمون المحدد والمرتبطة بالأنشطة الحياتية ، ليتم التركيز عليها إلى جانب المواد العلمية والثقافية الأخرى ، التى يفضل أن تكون مقرراتها ذات صلة بمجال التركيز إلى أكبر حد ممكن .

ويتيح مفهوم فروع الشجرة للعصافير الكبار (للطلاب) التنقل من فرع إلى فرع إذا لم يجد الفرع الأول ملائما . ومن ثم يتحقق مبدأ المرونة والانسيابية والاختيار فى فروع المدرسة الثانوية بنوعيها ، كما لا يحكم على طالب بالانحباس فى شعبة معينة إذا أراد الانتقال . ثم إن الشعب كلها منسابة إلى الانتقال إلى الأغصان الرفيعة فى أعلى الشجرة إن شاءت أو أن تطير إلى خارج الشجرة إذا لم تستطع أن تبلغها . وكذلك الشأن مع الطلاب فى نهاية هذه المرحلة حيث يستطيع المتفوق منهم فى أى شعبة الالتحاق بالجامعة أو المعاهد العليا دون قيود ،

أو أن ينخرط فى سوق العمل على أساس التركيز فى المجال الذى اختاره .

د - وأغصان الشجرة

الأغصان الرفيعة لا تصعد إليها إلا تلك العصافير ذات القدرات العالية فى الطيران والنضج والتوازن فى الوقوف على تلك الأغصان الرجراجة . وهذه هى قدرات المستوى الأعلى فى قمم الشجرة ، وهو ما يناظر مرحلة التعليم الجامعى/ العالى ، وما به من تخصصات أدق وأرفع من مجالات التعليم الثانوى في الفروع . كذلك ثمة انسيابية فى التنقل والاختيار بين الأغصان وفى المقررات الجامعية . هذا فضلا عن أن العصافير الناضجة تستطيع أن ترقى إلى تلك الأغصان حتى لو قضت فترة طويلة خارج الشجرة تبحث عن طعامها أو ترعى صغارها . وقد تمضى وقتا على الأغصان ثم تطير إلى خارجها ثم تعود إليها مرة أخرى ، وهكذا دواليك . كذلك الشأن فى التحاق الطالب بالتعليم الجامعى العالى وهو يزاوج ين التعليم والعمل . وقد يسعى إلى الجامعة بعد سنوات من تخرجه فى المرحلة الثانوية .

والثمار

سوف تكون ثمار هذه الشجرة - إذا ما تم تعهدها - وفيرة غزيرة ، متعددة الأنواع ، مكتملة النضج ، تتيح فرص التعليم المنتج لأكبر عدد من المواطنين ، وتهيئ لهم طلبا حقيقيا في الأسواق الداخلية ، وقدرة على التنافس فى الأسواق الخارجية . والشجرة فى مجملها وارفة الظلال على أرجاء وطنها .

أما بعد

ألا ترى معى أيها القارئ الناقد أن التشبيه التمثيلى فى المجاز اللغوى لمفهوم

الشجرة أشمل وأقرب ما يكون إلى التصور المعيارى المنشود لبنية هيكل التعليم وتدفقه ، وعلاقات مراحله ، ونحن نفكر فى مستقبل التعليم من أجل تعليم المستقبل . ونظرا لما للمفاهيم اللغوية من دلالة وضبط للفكر والفعل ، فإنى أرى أهمية لاصطناع مفهوم الشجرة التعليمية بديلا عن السلم التعليمى ، إذا ما أردنا أن نحقق تطويرا كميا ونوعيا فى مسيرة تعليمنا فى أبعاده الأفقية والرأسية والشمولية والعميقة والتى سبقت الإشارة إليها ، ومن ثم تجاوز تلك المؤشرات المتدنية فى مستويات التعليم لرصيدنا البشرى ، وتطلعنا لنموه وتراكمه وفاعليته ، وهو بحق موردنا الرئيسى الذى لا ينضب فى الانطلاق نحو تنمية متواصلة مبدعة الوطن والمواطن ، وهو ذخيرتنا الحية فى ضمان الأمن القومى لمصر ، حاضرا ومستقبلا .

تعقيب

بعد أن انتهيت من كتابة هذا المقال شاءت الصدفة الطيبة أن أقرأ بحثا ضافيا للدكتور منير بشور ، أستاذ التربية بالجامعة الأمريكية فى بيروت ، منشورا فى المجلة العربية للتربية ، المجلد السابع عشر ، العدد الأول ، صفر ١٤١٨هـ - يونيه ١٩٩٧م) . والمقال بعنوان (أفكار وملاحظات على هوامش بعض محاولات التخطيط ووضع الاستراتيچيات التربوية فى البلاد العربية) .

ومبعث اغتباطى بهذه الصدفة ، ما ألفيته فى مقاله من استحسان لمفهوم الشجرة التعليمية فى حديثه عن التوجهات التربوية والمفاهيمية لمستقبل أفضل للتعليم . ويسعدنى أن اقتطف نص ما أورده فى هذا الصدد (ص٦٦ -٦٧) ، متوسعا فى دلالاته وتداعياته :

"إن مفهوم "الشجرة التعليمية" يفتح الشهية لإثارة السؤال حول ما إذا كانت هناك فائدة من تشبيه التربية بالزراعة بدل تشبيهها بالصناعة ، كما هو شائع على

ألسنة الخطباء والكتاب عندما يتحدثون عن المدرسة أو الجامعة كـ "مصنع" للرجال . ونحن إذ نسأل هذا لا يغيب عن بالنا تشابه الجذع اللغوى بين الكلمتين : "التربية" و"التربة" . فهل يكون أننا نغرس أولادنا فى التربة عندما نربيهم ؟ أم يستمدون غذاءهم من التربة ، مثل ما تفعل الشجرة ، كما يستمدونه من الهواء والشمس ، ومن أهلهم ومعلميهم وأترابهم ؟ أو يكون التعليم فى الصغر ، والحالة هذه ، كالنقش في الحجر ، أو فى الشجر ؟

ومن الواضح أن لهذه الاسئلة أهمية تتعدى التشابه اللغوى . فتشبيه التربية بالزراعة ، والمدرسة بالمزرعة أو بالمشتل ، بدل تشبيهها بالصناعة والمدرسة بالمصنع ، يستتبع جملة من المواقف أو التوجهات الفلسفية التى لها مضاعفات تطبيقية بالغة الأهمية على العملية التربوية بكاملها ، تماما مثل تشبيه النظام أو الهيكل التعليمى بالشجرة بدل تشبيهه بالسلم . فالحديث فى الزراعة يكون عن الأرض والتربة ، ويكون عن المياه ، وعن الرياح ، وعن الشمس ، ويكون عن البذور التى تحمل فى حناياها صورة الثمر ، أو تحمل الثمر بالإمكان (بدل الثمر بالفعل) ، وعن الجذع والأغصان والورق والأزهار التى تترابط فيما بينها بدورة الحياة . ويكون الحديث أيضا عن المزارع أو الفلاح الذى يفلح الأرض وينقيها من الأعشاب الضارة ، ويعتنى بالشجرة ، فيشذب أغصانها ، ويرويها ، ويغذيها ، ويحميها من شظف المناخ ، ومن مفاجآت الطبيعة . أما الحديث فى الصناعة فيكون عن المادة الخام ، وعن الآلات والمكائن والأدوات ، وعن جودة الإنتاج ، وفيما إذا كان مطابقا للمقرر سلفا ، وعن التكاليف والأرباح ، وغير ذلك من الشئون التى ترتبط كلها بالمادة . فما يحصل هنا ، بالمقابل للزراعة ، أن الصناعة تتعامل مع المادة الخام بدون أى اعتبار أو اهتمام لمشاعرها ، أو لأحاسيسها ، أو لردود فعلها ، إذ إنه ليس لهذه المادة حياة ، أما الخصائص الجامدة التى تميزها عن غيرها من المواد فقد أخذت بالحسبان وفق معايير ومكاييل لا شأن

للمادة بها ، وهى كلها من صنع الصانع ووفق تقديراته ورغباته . باختصار إن الفارق الكبير هو فى التعامل مع شئ حى فى الزراعة ، بينما يكون التعامل فى الصناعة مع شئ غير حى . كما أن النتائج الأخيرة للعملية الصناعية هى أمور أو "مخرجات" يمكن قياسها والحكم عليها فى ضوء معايير متبعة موضوعة للصفات المرغوبة أو المطلوبة للإنتاج ، بينما تبقى "المخرجات" فى العملية الزراعية خاضعة لعوامل أخرى خارجة عن سلطة المزارع ، أو عن قدرته على الضبط والتحكم .

إذا نظرنا إلى الزراعة والصناعة بهذه الطريقة فإننا نجد دون شك أن التربية والتعليم أقرب بكثير إلى العملية الزراعية منها إلى العملية الصناعية ، ويصبح القول إن التعليم صناعة وإن المدرسة مصنع منافيا للحقيقة ، بل أكثر ، يصبح مجحفا بحق التعليم ، ومشوها لدور المعلم ، وللعلاقة الخاصة والمتميزة الواجب وجودها بين المعلم والمتعلم .

دعوة للحوار حول الشجرة

مع تباشير القبول والمناقشة لمفهوم الشجرة التعليمية ، بديلا عن السلم ، أطمح فى أن ينال مزيدا من الحوار والبلورة لدى المتخصصين والمعنيين بالفكر التربوى فى الجامعات وفى كليات التربية بخاصة . وأعلم تماما أن المفاهيم الجديدة معرضة وقابلة للنقد ، وللمقاومة أحيانا ، بل ولتجاهلها باعتبارها مثالية أحيانا أخرى . وسوف أسعد بالاستماع أو القراءات لوجهات النظر الأخرى حول هذا المفهوم .

وسوف تكون سعادتى أوفر وأعمق إذا ما استطاع هذا المفهوم أن ينفذ إلى القيادات التنفيذية فى قطاع التعليم الجامعى وما قبل الجامعى ، وعلى مختلف مستوياته . ومن المعروف أن الاقتناع بقبوله ومعقوليته وملاءمته يستتبع ، فى معظم الأحيان ، بذل الجهد فى محاولة توظيفه فى تطوير التعليم ، سياسات ، وبنيات ، وتخطيط وتمويل وإجراءات تنفيذية .

ارتقاء القدرات الإبداعية
لدى طفل ما قبل المدرسة *

ناهد رمزى **

يبدأ النمو العقلى للطفل متأخرا عن الخيال ، كما يسير ارتقاؤه بمعدل أكثر بطئا لدى الأطفال فى المرحلة العمرية المبكرة . وكلما تقدم العمر بالطفل أفسح الخيال طريقا أمام الواقع . وعلى الرغم من أن الارتقاء السوى يقتضى من الطفل تمييزا بين عالم الواقع وعالم الخيال ، إلا أن ذلك يمثل منعطفا هاما يجدر التنبه له من قبل المهتمين بإبداع الطفل . فالتضحية بالخيال قد يصاحبها تضحية بالإبداع . فقدر من الخيال مطلوب لتحقيق الإبداع ، فالطفل الذى تتاح له فرصة إعمال الخيال تكون فرصته أوسع فى أن يصبح شخصا مبدعا فى مستقبل حياته .

وتهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن القدرات الإبداعية للطفل فى المرحلة العمرية المبكرة ، ورصد إرتقائها مع نمو العمر خلال فترة زمنية من حياة الطفل تبدأ من الثالثة وتنتهى فى السادسة ، عندما يبدأ الطفل حياته المدرسية التى تتسم ببعض القيود قد تؤثر على تلقائيته الإبداعية المطلوبة وتهدر إمكانية يجدر رعايتها وتنميتها حتى تصل إلى أقصى طاقة ممكنة لها .

بدأ الاهتمام بدراسة الإبداع * كمفهوم نفسى منذ ما يقرب من نصف قرن ، حينما وضع جون جيلفورد J. Guilford أول تعريف له عام ١٩٥٠ ، وعرف الإبداع بأنه التفكير التغييرى** الذى يؤدى إلى إعادة تشكيل العناصر القديمة

• عرض تقرير هذا البحث فى المؤتمر الدولى الأول لطفل الروضة بدولة الكويت ، الذى نظمه قسم علم النفس بكلية التربية الأساسية ، جامعة الكويت ، والهيئة العامة للتعليم التطبيقى والتدريب فى الفترة من ١٣ – ١٥ إبريل ١٩٩٨ .

** أستاذ علم النفس ، رئيس قسم بحوث التعليم والقوى العاملة ، المركز القومى للبحوث الاجتماعية والجنائية .

* Creativity

** Divergent thinking

وتحويلها إلى أخرى جديدة تعبر عن الجدة والابتكار [١] .

ومنذ ذلك التاريخ توالت الجهود العلمية لعلماء استحوذ على اهتمامهم مفهوم الإبداع باعتباره مفهوما نفسيا حديثا تمثل دراسته إضافة ذات بال إلى مجال القدرات العقلية . من هنا تعددت الجهود حول تقديم تعريفات علمية لمفهوم القدرة الإبداعية . فقدم كل عالم عطاءه وتبنى تعريف يختلف فيه عن الآخر ، إلا أن ذلك الاختلاف لم يحدث تعارضا أو تضادا ، وإنما جاء معبرا بشكل ما عن اختلاف الرؤية أو المنظور الذى اعتبره كل منهم مدخلا لدراساته فى هذا المجال ، مما أدى إلى مزيد من تعميق المفهوم . فقد اتجه البعض إلى النظر إلى الإبداع باعتباره عملية أو منتجا إبداعيا أو شخصا مبدعا . كما اتجه البعض إلى الاهتمام بالضغوط التى يعانى منها الشخص المبدع فى مجتمعه وتقلل من تلقائيته الإبداعية .

ويتبنى پول تورانس Paul Torrance ذلك المفهوم الواسع فى تعريفه للإبداع ، مؤكدا على الإبداع فى جوانبه الأربعة . وهو ما لخصه فى تعبيره الشهير The four "Ps" of creativity أى حروف "P" الأربعة للإبداع . وهو يشير فى ذلك إلى الشخص Person ، والعملية Process ، والمنتج Product ، والضغوط المجتمعة التفاعلية Press التى تحدث بين المجتمع من ناحية والشخص المبدع من ناحية أخرى .

ويذهب تورانس إلى أن العملية الإبداعية تبدأ بإدراك التغيرات أو المشكلات والعقبات يعقبها تقديم افتراضات أو مقترحات تهدف إلى محاولة حلها ، ثم اختبار لهذه الافتراضات ، ومحاولة تعديلها وتصويبها ، ثم تقديمها للآخرين فى صورة يرضى عنها الشخص المبدع ، الذى يظل مستثارا تحركه الدافعية حتى يصل عمله الإبداعى إلى صورته المكتملة وبشكل يرضى عنه [٢] .

ويختلف مفهوم الإبداع عن مفهوم الذكاء . ويؤكد جيلفورد على استقلال المجالين ، مستشهدا فى ذلك بمضمون الاختبارات . فما تقيسه اختبارات الذكاء يختلف عما تقيسه اختبارات الإبداع : وهو يذهب إلى أن فحص مضمون اختبارات الذكاء يكشف عن أنها ذات طبيعة إبداعية ضئيلة للغاية . فاختبارات الذكاء تتضمن قياسا لقدرات التفكير التقريرى* الذى يرتبط بالمعلومات السابقة المتوفرة لدى الفرد ، ولا يطلب فيها تقديم إجابات غير معتادة أو تعديلات فى الموقف الأصلى أو إفتراض لإمكانية وجود أكثر من استجابة واحدة صحيحة ، بينما تتطلب اختبارات القدرات الإبداعية تقديم إجابات غير معتادة أو تعديلات فى الموقف الأصلى أو افتراض لأكثرمن إجابة صحيحة مما يحدث تنوعا للاستجابات المنتجة لكونها لا تتحدد بمحدودية المعلومات المعطاة [٣] .

ويفسر جيلفورد الارتباطات التى ظهرت بين مجالى الإبداع والذكاء فى بعض الدراسات إلى احتمال وجود تشابه بين المضمون المستخدم فى اختبارات الإبداع واختبارات الذكاء فى الدراسات التى أكدت عدم استقلالية المجالين . ويذهب إلى أن الاختبارات تتضمن خمس فئات من المضامين ، هى : المحتوى ، والشكلى ، والرمزى ، والسيمانتى ، والسلوكى . وإذا تشابه مضمون اختبارات الذكاء واختبارات الإبداع فمن المتوقع أن يظهر ارتباط مرتفع بين المجالين ، وإذا اختلف ذلك المضمون فهناك احتمال أعلى لظهور استقلال بين المجالين ، بما يعنى أن الاختلاف فى محتوى الاختبارات المستخدمة قد يحدث اختلافا فى العلاقة بينهما ، وهو افتراض يحتاج إلى وضعه فى موضع الاختبار [٤] .

ومن جانب آخر فقد يرجع ذلك التعارض بين الدراسات التى تناولت الذكاء والإبداع إلى عدم الاهتمام بتحديد نسبة الذكاء التى تعد نقطة تقريبية يلتقى عندها

* Convergent thinking

الإبداع بالذكاء ، أو بالأحرى الذى يعد فيها الذكاء متغيرا غير هام للإبداع .

وفى هذا الإطار توصل م . بيجات M. Bigat إلى أن الأفراد الذين ينخفض مستوى ذكائهم عن المتوسط لا يكونون فى العادة من المبدعين ، أما الأفراد الذين يتمتعون بذكاء متوسط أو أعلى من المتوسط فهناك احتمال أعلى لأن يصبحوا من الأفراد المبدعين .

ويصل فؤاد أبو حطب (١٩٧٣) إلى نتائج مشابهة ، توضح أن من يحصلون على معدلات ذكاء مرتفعة غالبا ما يحصلون على درجات مرتفعة على اختبارات الإبداع التباعدى ، أما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة فى إختبارات التفكير التباعدى فمن الممكن أن يوجدوا فى أى موضع من اختبارات الذكاء .

وعلى أى الأحوال فإن مرتفعى الدرجة على اختبارات التفكير التباعدى عادة ما يكونون أعلى من المتوسط فى الذكاء ، الأمر الذى يشير إلى أن ارتفاع نسبة الذكاء يعد شرطا ضروريا لارتفاع القدرة على التفكير التباعدى . غير أن هذا الشرط ليس كافيا [٥] .

ويذهب أ، ج . كروبلى A. J. Cropley إلى أن الذكاء والإبداع مكونان هامان من مكونات العمليات المعرفية ، وأن هناك علاقات هامة بينهما . فالطفل المبدع من المهم أن يكون ذكيا بدرجة ما كى يتعامل مع إبداعه بطريقة بنائية . وقد أسفرت نتائج دراسته عن ارتباطات عالية بين اختبارات الذكاء التقليدية واختبارات الأصالة ، وهى إحدى مكونات القدرة الإبداعية العامة [٦] .

القدرة الإبداعية لطفل ما قبل المدرسة

على الرغم من الاهتمام الذى حظى به موضوع القدرات الإبداعية خلال النصف

الأخير من هذا القرن ، إلا أن غالبية الجهود التى وجهت لهذا الموضوع قد تركزت على الدراسات التى تناولت القدرات الإبداعية للراشدين وما يقدمونه من منتج إبداعي ، أو الظروف النفسية والاجتماعية المشجعة للعمل الإبداعى ، أو المعوقة له ، مع الاهتمام ببعض المتغيرات ذات الارتباط بتلك القدرة . ولم يوجه نفس القدر من الاهتمام لدراسة القدرات الإبداعية للأطفال خاصة فى مرحلة سن ما قبل المدرسة ، على الرغم من أهمية الكشف عن تلك القدرات منذ مرحلة عمرية مبكرة من أجل العمل على تنميتها ورعايتها الرعاية الواجبة .

ولعل ندرة الدراسات التى أجريت على أطفال سن ما قبل المدرسة إنما ترجع بشكل أساسى إلى ما يكتنف تلك الدراسات من صعوبات التطبيق على صغار الأطفال ، وتصميم الاختبارات والمقاييس الملائمة لأعمارهم ، وعدم تواجدهم فى أماكن يمكن عن طريقها الحصول على عينات كبيرة (لعدم وصولهم بعد إلى سن المدرسة) مما يشكل عقبة فى خلق موقف تطبيقى موحد يساعد على سهولة التطبيق .

كما أدت صعوبة المقياس فى هذه المرحلة إلى تعويق الجهود الرامية إلى بناء اختبارات ومقاييس ملائمة للقدرات الإبداعية واختبارها وتعديلها أو تقنينها بما يتلاءم وتلك المرحلة العمرية ، مما عطل لفترة طويلة إمكانية إخضاع صغار الأطفال لمجموعة من المقاييس أو المهام التي يمكن من خلالها تقدير النشاط الإبداعى لهم تقديرا دقيقا بالاعتماد على أساليب متنوعة . وقد ظهر فى الفترة الأخيرة مجموعة من الجهود تبنت هذا المنحى من خلال مجموعة من الدراسات ركزت تركيزا أساسيا على ابتكار أساليب مناسبة لقياس القدرة الإبداعية للأطفال .

وكان من بين تلك الجهود ما قام به چيمس موران James D. Mora ،

الذى توصل إلى أن القدرة الإبداعية يمكن قياسها منذ فترة عمرية مبكرة بدءا من ٤ سنوات ، حيث يستطيع الأطفال فى تلك المرحلة تقديم استجابات تتعلق بالأصالة والطلاقة الفكرية والمرونة . وأثبتت تجاربه أنه ، للتوصل إلى نتائج دقيقة، يجدر عدم الاعتماد على تطويع الاختبارات الإبداعية التى صممت أساسا لقياس تلك القدرة لدى الراشدين (حيث يصعب عمل ملاءمة أو تعديل لاختبارات الكبار لكى تصبح ملائمة للصغار حيث يؤثر ذلك على الصدق التكوينى لتلك الاختبارات) (٧) .

كما أشارت بث هينسى Beth Hennessy وآن أمابيل Ann Amabile إلى أن استخدام رواية القصص ، من خلال استخدام الصور ، يعد من أكثر الأساليب ملاءمة لقياس القدرة الإبداعية فى تلك المرحلة . وبتقييم أداء الأطفال على هذا النوع من الاختبارات على متغير القدرات الإبداعية وبعض المتغيرات الأخرى ، مثل الجدة * والمنطقية وإدراك التفاصيل ، تبين أن القصص المستخدمة قد تمكنت من الكشف عن القدرة الإبداعية للأطفال وفقا لتقييم المصححين (٨) .

واستخدمت باتريشيا الكسندر Patricia Alexander وآخرون أسلوب القصص في دراسة لهم عن حل المشكلات من خلال تجربة أجريت على مئة طفل فى مرحلة الحضانة باستخدام بعض القصص الخيالية والواقعية ، تضمنت مشكلات متشابهة تتعرض فيها الشخصيات الأساسية للوقوع فى مشكلة وتحتاج إلى التغلب عليها ، وطلب من الأطفال تقديم حلول لإنقاذها . وقيمت استجاباتهم على متغيرات الطلاقة والمرونة وإدراك التفاصيل والفعالية والواقعية . وعلى الرغم من وجود نسبة عالية من استجابات هؤلاء الأطفال بدا أنها تنحو نحو الواقعية ، إلا أن أداءهم اتجه نحو التفكير الإبداعى مع ارتفاع العمر وزيادة الخبرة . كما

* Novelity

أسفرت التجربة أيضا عن أن الأطفال الذين يفضلون الحلول الخيالية كانوا أكثرمرونة فى حلولهم للمشكلات المطروحة أمامهم (٩) .

واعتمدت مارثا دورتى وأخرون Martha Daugherty ، فى قياسهم للاتجاهات الارتقائية للقدرات الإبداعية ، على مستويات من الحديث الشفهى تم تقييمها من خلال مقياس يتضمن خمسة مستويات للحديث كما تفوه به الأطفال ، هى :

١ - أحاديث لا ترتبط بالموضوع .
٢ - أحاديث ترتبط به إلى حد ما .
٣ - أحاديث ترتبط إلى حد كبير .
٤ - أحاديث مدعمة ومتلائمة .
٥ - أحاديث ترتبط بابتكار حلول جديدة .

وبحساب معامل الارتباط بين نتائج أداء الأطفال على هذا المقياس ذى المستويات الخمسة وبين آداء نفس أفراد العينة على بعض اختبارات تورانس للقدرات الإبداعية ، ظهر ارتباط جوهرى بينها وبين أداء الأطفال على المستويين الأخيرين من المقياس (١٠) .

ومن ناحية أخرى حظى نشاط اللعب باهتمام بعض الباحثين المهتمين بالقدرة الإبداعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة . ومن خلال مسح نظرى أجراه إدوارد فيشر Edward Fisher ، تابع من خلاله مناقشة نتائج ست وأربعين دراسة من الدراسات التى اعتمدت على اللعب كأسلوب للكشف عن الأداء الإبداعى والمعرفى وارتقاء اللغة والارتقاء الاجتماعى والشخصى ، توصل فيشر إلى أهمية اللعب كأسلوب للتقدير ، بالإضافة إلى أهميته فى مساعدة الأطفال على زيادة الطلاقة اللغوية ، والبدء فى القراءة أو الاستعداد لها . كما أثبت أيضا أثر

اللعب فى تعزيز الوعى بالدور الاجتماعى ، وفى بناء المهارات التفاعلية والشخصية (١١) .

وفى نفس السياق جاءت دراسة ج . فريمان J. Freeman ، التى تناولت ملاحظة سلوك لعب الأطفال فى المرحلة العمرية ٤ - ١١ عاما ، كوسيلة للكشف عن طبيعة الارتباط بين ظاهرة اللعب لدى الأطفال وبين بعض مهارات التفكير التباعدى (١٢) .

ومن خلال استخدام سلوك اللعب لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ودلالته فى تتبع ارتقاء القدرة الإبداعية بالاعتماد على ملاحظة أسلوب اللعب داخل اللعب ، أثبت سوزا Susa وجود علاقة جوهرية بين النمط المعرفى وسلوك اللعب، كذلك بين سلوك اللعب وجنس الطفل وعمره ، كما استطاع التفرقة بين أصحاب المجال الاستقلالى* والمجال الاعتمادى ** فى كافة متغيرات الدراسة (١٣).

كذلك اهتمت أوليفيا ساراكو Olivia Saracho بدراسة الوظيفة الإبداعية للغة الطفل من خلال سياق اللعب . فقد تمكنت ، بالاعتماد على تحليل اللغة المستخدمة لدى الطفل ، من التمييز بين ثلاث وظائف للنطق والأحاديث المتواترة بين الأطفال للعمل على التحكم فى نشاط اللعب . وقد اعتمدت فى ذلك على تحليل ستين بروتوكولا للعب أمكن لها تجميعها من خلال ملاحظتها لنشاط عينة من الأطفال فى المرحلة العمرية ٣ - ٦ سنوات . وتوصلت ساراكو من دراستها إلى أن الطفل يبتكر أسلوب اللعب ويبدع أنشطة يؤديها بنفسه ويقدم بعض العبارات اللفظية المبتكرة ، بما يؤكد الوظيفة الإبداعية لسلوك اللعب التى تظهر بدءا من لحظة التخطيط المبدئى للعب ، وتسير عبر الأقوال والأفعال ، وتنتهى بانتهاء اللعبة (١٤).

* Field independent
** Field dependent

ومن ناحية أخرى اعتمد بعض الباحثين ، فى تقييم القدرة الإبداعية لأطفال ما قبل المدرسة ، على تقدير الراشدين . وعلى الرغم من وجود بعض الشواهد التى تشير إلى وجود قدر من الاتساق فى الدراسات التى تم الاعتماد فيها على آراء الآباء وآراء الأمهات من ناحية ، وآراء الأمهات والآباء وتقدير المدرسين ومشرفى الحضانة من ناحية أخرى [١٥] ، إلا أن ذلك الأسلوب قد يشوبه التحيز من الآباء لأبنائهم ، كما يحتاج إلى مزيد من الضبط .

منهج الدراسة وإجراءاتها

أولا : هدف الدراسة

صممت الدراسة الحالية للكشف عن ارتقاء عدد من القدرات الإبداعية المعروفة التى تتطلب من الطفل تقديم استجابات غير شائعة لمنبهات عادية ، أو تستثير فيه القدرة على إثراء موقف معين بالتفاصيل ، أو إحداث إزاحات تتسم بالمرونة لمنبهات متكررة ، أو إجراء تغييرات وتعديلات وتحسينات لبيئة واضحة المعالم مألوفة الاستخدام ، أو تقديم أكبر قدر من الأفكار استجابة لبعض المنبهات ، أو التفكير فى متعلقات أو أسباب أو مترتبات أحداث معينة . وتقع كل هذه الاستجابات فى واحدة أو أكثر من القدرات الإبداعية الفرعية التى يتشكل منها المفهوم المركب أو القدرة الإبداعية العامة ، وهى الأصالة والمرونة والطلاقة ، كما يمكن استخلاص درجات من هذه الأعمال على متغيرات إبداعية أخرى . وقد تركز اهتمام الدراسة على هذه المتغيرات الأساسية الثلاثة .

ولعل الدراسة تؤدى إلى فهم أفضل لنمو القدرات الإبداعية لدى الأطفال فى المرحلة العمرية المبكرة ، وتحديد شكل ارتقائها عبر المرحلة العمرية ٢ – ٦ سنوات ، وما إذا كانت تلك القدرة تسير فى مسارها الطبيعى أم أنها تهدر عبر الزمن .

ثانيا : أسلوب الدراسة

يستخدم الباحثون فى مجال الدراسات الارتقائية أحد أسلوبين ،الأول هو أسلوب الدراسة الطولية * ويعتمد فى هذا النوع من الدراسات على استخدام مجموعة واحدة من الأفراد يتم تتبعها فى المراحل العمرية المختلفة عبر فترات زمنية متتالية ، وفى ذلك تقاس القدرات والخصائص والسمات المختلفة عبر تقدمها فى العمر ، حيث يتم ملاحظة التغيرات الارتقائية الحادثة لأفراد بعينهم . وعلى الرغم من دقة هذا الأسلوب ، وما يؤدى إليه من نتائج هامة ، إلا أنه يتطلب زمنا طويلا ، ومجموعة متفرغة من الباحثين ، وإمكانات مادية كبيرة ، وجهدا متواصلا قد لا يستطيع القيام به باحث بمفرده .

والأسلوب الثانى – وهو ما استخدمناه فى الدراسة الحالية – هو الأسلوب المستعرض ** وفيه يتم اختيار مجموعة من الأفراد ، يمثلون أعمارا مختلفة ، فى وقت واحد . ويساعدنا هذا الأسلوب فى إلقاء الضوء على التغيرات المصاحبة للعمر ، من خلال كشفه عن الفروق بين المراحل العمرية المختلفة ، ويعمل على رصد التغيرات التى تطرأ على الظاهرة موضع الدراسة وتحديد التغيرات الارتقائية التى تحدث مع تزايد العمر .

ويعتمد نجاح هذا الأسلوب على دقة ضبط المتغيرات عند كل مرحلة عمرية حتى يمكن التقليل من آثار التفاوتات الحادثة بين المجموعات العمرية المختلفة ، كالمستوى الاقتصادى الاجتماعى ، والخبرات السابقة والمحددات المرتبطة بالعمر ، وهى تفاوتات تعد محدودة التأثير فى العينات صغيرة السن .

ويتميز هذا الأسلوب بإمكانية الحصول على عينات كبيرة ، وإنجاز التجربة

* Longitudinal study

** Cross sectional study

فى زمن قصير ، ولا يحتاج إلى ميزانيات ضخمة ، كما أنه يقدم بيانات معيارية حول القدرات الإبداعية فى مرحلة سن ما قبل المدرسة لمعرفة طبيعة العلاقات بين كل قدرة إبداعية والأخرى وبين كل قدرة إبداعية والإبداع بوجه عام ، وهى بيانات غير متوافرة بشكل كاف خاصة بالنسبة لمجتمعاتنا العربية .

ثالثا : العينة *

استخدم فى هذه الدراسة عينة من الأطفال ٣ - ٦ سنوات ، يبلغ قوامها ٥١٢ طفلا ، ٢٧٣ من الذكور ، و٢٣٩ من الإناث . وقد توزعت هذه العينة على السنوات العمرية الأربع التى تتضمنها الدراسة .

وتم إجراء التجربة فى مدينة القاهرة ، حيث اختيرت تسعة أحياء منها تتفاوت فى مستواها الاقتصادى الاجتماعى ، واعتمد فى ذلك على تقسيم كافة أحياء القاهرة إلى مستويات ثلاثة : مرتفع ، ومتوسط ، ومنخفض . ثم أعيد توزيع أحياء القاهرة وفقا للمستويات الثلاثة وبطريقة طبقية منتظمة ، وثم اختيار الأحياء عشوائيا من كل طبقة من الطبقات ، بحيث تشمل العينات الأطفال فى المستويات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة طبقا لانتماءاتهم الأسرية .

رابعا : متغيرات الدراسة

تناولت الدراسة بعض القدرات الإبداعية الفرعية التى تعد هامة فى تشكيل القدرة الإبداعية العامة ، وهى الأصالة والمرونة والطلاقة .

أ - الأصالة **

تعد أكثر القدرات الإبداعية أهمية ، لارتباطها الوثيق بالإبداع بمعناه العام . وكثيرا

* تعد هذه العينة جزءا من عينة أكبر تم استخدامها فى تنفيذ مشروع شامل للتوصل إلى معايير لنمو طفل ما قبل المدرسة ، تم تحت رعاية المجلس القومى للطفولة والأمومة وUNDP ، وبتمويل منهما .

** Originality

ما ينظر إليها باعتبارها مرادفة للإبداع . وهى تعبر عن درجة الجدة التى يظهرها الفرد ، والتى تبدو فى استجاباته غير المألوفة أو الماهرة أو غير الشائعة فى الآن نفسه ، كما تظهر فى ميله إلى إعطاء تداعيات بعيدة تبدو جديدة أو نادرة أو غير معتادة وبعيدة عن الأفكار التقليدية المتداولة .

ويصف تورانس الأطفال ذوى الأصالة بأنهم "أولئك الذين يستطيعون أن يبتعدوا عن المألوف والشائع والأسلوب المطروق ، وهم أولئك الذين يستخدمون علاقات ويفكرون فى حلول مختلفة عن تلك التى يتناولها أقرانهم أو التى تتناولها الكتب المدرسية [١٦] .

وتصمم اختبارات الأصالة لتظهر هذه القدرات ، وتبين قدرة الطفل على البعد عن المألوف ، كأن يبنى قصة متكاملة الأركان اعتمادا على شكل مقدم ، أو يكمل شكلا بأسلوب غير معتاد ، أو يعطى عناوين لقصة تتميز بالطرافة والجدة وعدم الشيوع ، أو يقدم أفكارا جديدة تطور اقتراحا مقدما ، أو يعيد بناء ويخلق منه شكلا جديدا .

وتصحح اختبارات الأصالة اعتمادا على حساب نسبة شيوع استجابة الفرد قياسا إلى جماعته المرجعية ، فكلما كانت الاستجابة نادرة وليست شائعة استحق عليها المفحوص درجة أعلى .

ب – المرونة ×

تتمثل المرونة فى القدرة على تناول الموضوع بأكثر من زاوية ، كما تبدو فى القدرة على تغيير الوجهة الذهنية والتحرر من الأفكار النمطية ، والتغلب على العقبات التى يواجهها الفرد سواء الداخلية (أى العقلية أو المزاجية) أو الخارجية (الاجتماعية أو البيئية) .

× Flexibility

ويعرف تورانس الأطفال ذوى المرونة بأنهم أولئك الذين يبحثون عن أسلوب مختلف أو يستخدمون العديد من الخطط أو المداخل الجديدة فى حل المشكلات ، وهم الذين يغيرون أسلوب تناولهم لتلك المشكلات إذا ثبت أن أسلوب حلها أسلوب غير منتج ولا يؤدى إلى الهدف ، كما أنهم لا يتخلون عن الهدف ولكنهم يجدون وسائل أخرى بديلة للحصول عليه (١٧) .

وتهدف الاختبارات التى تقيس درجة المرونة إلى الكشف عن هذه القدرة . فاستخدام الشئ استخداما غير استخدامه المعتاد ، أو إدراكه له بطريقة مختلفة ، أو الانتقال من فئة إلى فئة أخرى ثم العودة إليها مرة أخرى بسهولة ويسر ، كلها أشياء تدل على المرونة العقلية .

جـ - الطلاقة *

ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار أو الكلمات أو الصور ذات الدلالة التى تنتمى إلى مجال معين أو أكثر من مجال . وهناك عوامل فرعية للطلاقة كالطلاقة التعبيرية ** ، وطلاقة التداعى *** ، والطلاقة التصورية **** . وتقاس درجة الطلاقة عن طريق حساب مدى ورود الأفكار أو الكلمات أو الصور ذات الدلالة فى لحظة زمنية ، وترتبط بمنبه يقدم للمفحوص فى إطار تعليمات محددة يقدمها الاختبار الذى يهتم على وجه الخصوص بمعدل الإنتاج أو كميته أكثر من اهتمامه بنوعيته أو أصالته ، وتقبل الاستجابة لكونها مرتبطة بالبند المقدم من عدمه .

* Fluency
** Expressional Fluency
*** Associational Fluency
**** Ideational Fluency

خامسا : الاختبارات الإبداعية المستخدمة

تمثل عينة بحثنا الحالى، والتى تمتد أعمارهم من ٣ إلى ٦ سنوات ، صعوبة بالغة فى قياس قدراتها الإبداعية . فالفهم العام والنمو اللغوى لم يستكملا بعد . كذلك القدرة على التحكم فى القلم والاستجابة للاختبارات الشكلية بالرسم أو بالتلوين أمر لا يجيده الطفل بسهولة . من هنا كان إعداد اختبارات تتسم بسهولة التعليمات وسهولة التطبيق ، وخلق جو من الطبيعية مماثل لجو البيت أو جو الحضانة وقريب من موقف اللعب الذى يفضله الطفل من الأمور التى تساعد على نجاح التجربة .

وتتيح أدبيات قياس القدرات الإبداعية للأطفال بعض الاختبارات والمقاييس التى تفيد فى هذا الشأن إذا تم تمصيرها وتبسيطها التبسيط الملائم الذى يقدم أفضل صورة من صور الاستجابة اللفظية أو الشكلية .

وقد استخدمت مجموعة من الاختبارات ، اختير بعضها من الاختبارات التى سبق استخدامها فى دراسة تورانس . كما بسطت بعض الاختبارات التى استخدمها جيلفورد للراشدين لكى تتمشى مع صغار السن . وصممت بالإضافة إلى ذلك بعض الاختبارات الجديدة . وروعى أن تقاس كل قدرة من القدرات المشار إليها بأربعة اختبارات على الأقل . مع ملاحظة أن بعض الاختبارات تصلح لقياس أكثر من قدرة عند تصحيحها بأسلوب يتلاءم مع مفهوم الأداء المعبر عن القدرة المقاسة . وجاءت تلك الاختبارات كالتالى :

١ - الأشكال الناقصة*

يثير نشاط الأشكال الناقصة الميل إلى التشكيل والتكامل . ويتضمن هذا الاختبار

* Incomplete Figures

١٢ شكلا ناقصا ، ويطلب من الطفل أن يستكمل الأشكال الناقصة بأشكال من عنده ، مع قيام الباحث بالشرح العملى أمامه فى الشكل الأول الذى يستبعد فيما بعد من التقييم . وهو أحد الاختبارات التى ابتكرها تورانس بمساعدة اليزابيث كيندى عن طريق اختيار أجزاء من رسوم قام بها مفحوصون فى دراسات سابقة .

استخدم هذا الاختبار لقياس الأصالة بمعيار عدم الشيوع ، كما استخدم لقياس الطلاقة عن طريق جمع عدد الاستجابات الملائمة للشكل .

٢ – تحسين الإنتاج

يتضمن هذا الاختبار صورة لدمية فيل ، ويطلب من الطفل أن يقدم أكبر قدر من التحسينات يمكن إدخالها على اللعبة بحيث تصبح أكثر قبولا من الأطفال الآخرين . ويعطى الطفل نموذجا كمثال ، ثم تحسب الاستجابات الواردة . وتحسب درجة الأصالة استنادا إلى عدم التكرار الإحصائى ومدى ملاءمة الأفكار المنتجة ، بينما تحسب المرونة اعتمادا على كل تحول فكرى يقدمه الطفل وعدد المداخل التى يستخدمها فى إنتاج أفكار لتحسين الإنتاج .

ويعد هذا الاختبار أحد الاختبارات التى استخدمها تورانس والتى تصلح للمفحوصين من الأطفال لأنهم يجدون فيه عملا مرغوبا ومحببا إلى النفس فهو يسمح لهم بتقديم أفكار لا يستطيعون تقديمها فى أعمال أخرى جادة .

٣ – تسمية الأشياء

صممت ثلاثة اختبارات لقياس الطلاقة والمرونة ، وهى تبسيط لاختبارات جيلفورد المسماة بنفس الإسم مع وضع بنود شديدة التبسيط تثير استجابة صغار الأطفال، وتتكون من ثلاثة بنود :

البند الأول : يطلب من الطفل أن يسمى أكبر عدد من المشروبات (مثل اللبن أو العصير) .

البند الثانى : يطلب من الطفل أن يقدم أسماء أكبر عدد من الأشياء ذات اللون الأحمر .

البند الثالث : يطلب تقديم أكبر عدد من أسماء اللعب .

٤ – الاستعمالات غير الشائعة

وهو تبسيط لاختبار جيلفورد لاستعمال بند قالب الطوب الأحمر مع الاعتماد على بعض البنود القريبة من عالم الطفل والتى يستطيع أن يفكر فى استعمالات غير شائعة لها . قدمت ثلاثة بنود لهذا الاختبار هى : الاستعمالات غير المعتادة للمسطرة ، وللكوب ، وللورقة . وهذا النشاط يوضح قدرة الطفل على أن يحرر عقله من الأسلوب النمطي فى التفكير . ويصحح هذا الاختبار على متغيرى المرونة والطلاقة ، وهى عدد الأفكار الصحيحة والملائمة للبند .

٥ – الاستخدام

ويتضمن ثلاثة بنود صممت لتلائم الأعمار الصغيرة لأطفال العينة . يتناول البند الأول الاحتياجات المطلوبة للطفل إذا أراد أن يحتفل بعيد ميلاده ، ويتناول البند الثانى متطلبات الطفل حال ذهابه إلى دار الحضانة ، والثالث يتناول ما يمكن أن يقدمه الصديق له فى حفل يقيمه . وقداستخدمت هذه الاختبارات لقياس الطلاقة .

٦ – اختبارات الأشكال المتكررة

وتتضمن ثلاثة اختبارات ، هى : الخطوط المتوازية ، والدوائر ، والمثلثات . ويشبه نشاط الأشكال المتكررة نشاط الأشكال الناقصة . ويتكون اختبار الخطوط المتوازية من صفحة يتضمن كل شكل فيها خطين متوازيين . أما الدوائر فهى صفحة بها دوائر مغلقة . وأيضا اختبار المثلثات يتضمن مثلثات مغلقة ويطلب من

الطفل أن يعتبر كل شكل من هذه الأشكال أساسا ينطلق منه لرسم يعتبر فيه الشكل المتضمن هو الأساس .

يقيس هذا النشاط القدرة على عمل استجابات متعددة لمثير واحد . ويختلف الأساس السيكولوچى لكل من اختبار الخطوط المتوازية والاختبارين الآخرين للدوائر والمثلثات ، إذ أن الخطين المتوازيين يمثلان شكلا مفتوحا بينما تمثل الدوائر والمثلثات أشكالا مغلقة .

ومن الناحية النظرية فاختبار الأشكال الناقصة – الذى أشرنا إليه من قبل – والخطين المتوازيين يستثيران الميل الابتكارى للتركيب ولإكمال ما هو ناقص – بينما تتطلب اختبارات الدوائر والمثلثات المغلقة القدرة على تمزيق البناء حتى يمكن خلق شئ جديد .

وقد استخدمت هذه الاختبارات لقياس الأصالة ، حيث يطلب من المفحوص أن يفكر فى أشياء لم يفكر فيها أحد من قبل . ولقياس الطلاقة يطلب من الطفل أن يقدم أكبر عدد من الصور يستطيع أن يقدمها من خلال صفحة الأشكال المقدمة .

سادسا : التجارب الاستطلاعية

أعدت بطارية الاختبارات الإبداعية، وطبقت على عينة من الأطفال – فى نفس المرحلة العمرية المختارة – يبلغ قوامها ثلاثين طفلا، بهدف التعرف على فهم الأطفال للتعليمات المقدمة ، ومدى الاستجابة للاختبارات ، والزمن المستغرق فى التطبيق ، وأفضل الطرق لضمان تعاون الطفل لتقديم أفضل استجابات ممكنة .

وقد أسفرت هذه التجربة عن تعديل لبعض التعليمات المقدمة للأطفال فى محاولة لتقديم تعليمات أبسط .

وروعى أن يتم التطبيق فرديا ، نظرا لانخفاض المرحلة العمرية لمفردات عينة البحث . وكان الباحثون يقومون بكتابة الاستجابات المختلفة للأطفال بأنفسهم نظرا لعجز الأطفال فى مهارات القراءة والكتابة .

سابعا : أسلوب التصحيح

صححت الاختبارات وفق قواعد التصحيح التى وضعها كل من جيلفورد وتورانس ، وتم الالتزام بالقواعد نفسها بالنسبة للمقاييس التى صممت فى إطار الدراسة وسارت وفق النمط نفسه لمقاييس جيلفورد وتورانس .

كان لكل قدرة من القدرات الفرعية للإبداع أسلوب خاص فى التصحيح . فصححت الطلاقة اعتمادا على عدد الاستجابات الصحيحة التى يقدمها الأطفال لكل بند من البنود . وصححت الأصالة استنادا إلى مقدار شيوع كل استجابة داخل المدى الكلى للاستجابات الكلية ، وبناء على ذلك كانت تعطى الاستجابة درجة أكبر كلما ندر وجودها أى زادت أصالتها ، مع وضع المحك الخاص بالمناسبة * والطرافة فى الاعتبار . أما بالنسبة للمرونة فقد أحصى عدد التحويلات ** التى يقدمها الطفل فى تعامله مع المنبهات أو الأشكال المقدمة له ، وما يتفق مع التعريف الشائع للمرونة فى الأدبيات التى تعرضت لمفهوم المرونة .

ثامنا : ثبات المصححين ***

تحتاج هذه النوعية من الاختبارات – قبل تصحيحها – إلى إجراء ثبات للمصححين ، حتى يتم التأكد من أن جميع المصححين يلتزمون بقاعدة واحدة

* Suitability

** Shifts

*** Inter-Score Reliability

التصحيح ، وخاصة لأن التقدير الصحيح لاستجابات المصححين يعتمد على كفاءتهم فى تقدير الاستجابات الواردة .

ويعتمد فى هذه الطريقة على أن يقوم أحد الباحثين بتصحيح الاستجابات ، ثم يقوم باحث آخر بإعادة تصحيح نفس الاختبارات مستقلا عن الباحث الأول ، ثم يحسب معامل الارتباط بينهما للتأكد من درجة الاتفاق بين الباحثين (ويمكن أن يتم ذلك بين إثنين أو أكثر من الباحثين) .

هذا وقد أجرى التصحيح على عدد من الاستجابات تمت مناقشتها بين الباحثين حتى تم التأكد من أن القاعدة الموضوعة للتصحيح قد تم استيعابها من المصححين وأن الجميع يقومون بنفس العمل وبأسلوب واحد .

أجريت التجربة الأساسية لثبات المصححين على ١٤٠ طفلا ، وحسب معامل الارتباط بين تصحيح كل باحث والآخر . ويوضح الجدول رقم ١ معامل ثبات المصححين الذى يبدو من خلاله ارتفاع الثبات بما يؤدى إلى الاطمئنان إلى سلامة التصحيح وحسن التقدير .

الجدول رقم ١

معاملات ثبات المصححين

المتغير	(ن = ١٤٠) معامل الثبات
الطلاقة	٨٩ر٠
الأصالة	٨٤ر٠
المرونة	٨٥ر٠
الذكاء	٩١ر٠

تاسعا : الثبات بإعادة الاختبار

اعتمد فى حساب الثبات على أسلوب إعادة الاختبار على عينة من الأطفال يبلغ قوامها ٦٠ طفلا ، بعد التطبيق الأول بزمن يتراوح ما بين أسبوعين وثلاثة أسابيع . وتم حساب معاملات الارتباط المناسبة بين أداء الأطفال فى التطبيقين الأول والثانى . ويوضح الجدول رقم ٢ معاملات الثبات بإعادة الاختبار .

وتشير النتائج إلى توفر قدر لا بأس به من الثبات توضحه الارتباطات المرتفعة بين التطبيق الأول والتطبيق الثانى ، بما يوفر قدرا من الاستقرار أو الاتساق فى الاختبارات المستخدمة ، ويدعو إلى الاطمئنان عند الركون إليها فى معالجة النتائج .

الجدول رقم ٢

معاملات الثبات بإعادة الاختبار

(ن = ٦٠)

الاختبارات	معاملات الثبات		
	أصالة	مرونة	طلاقة
١ - الأشكال الناقصة	٧٤ر٠		
٢ - تحسين الإنتاج	٧٢ر٠	٧١ر٠	
٣ - تسمية الأشياء (المشروبات)		٧٤ر٠	٧٨ر٠
٤ - تسمية الأشياء (اللون الأحمر)		٧٧ر٠	٧٤ر٠
٥ - تسمية الأشياء (لعب الأطفال)		٧٩ر٠	٨٦ر٠
٦ - الاستعمالات غير الشائعة (المسطرة)		٧٦ر٠	٧٧ر٠
٧ - الاستعمالات غير الشائعة (الكوب)		٧٢ر٠	٧٦ر٠
٨ - الاستعمالات غير الشائعة (الورقة)		٧٠ر٠	٧٤ر٠
٩ - الاستخدام (أعياد الميلاد)			٨٦ر٠
١٠- الاستخدام (الحضانة)			٨٤ر٠
١١- الاستخدام (الحفلة)			٧٨ر٠
١٢- اختبار الدوائر	٦٦ر٠		٧٥ر٠
١٣- اختبار الأشكال المتوازية	٦٥ر٠		٧٦ر٠
١٤- اختبار المثلثات	٦٦ر٠		٧٥ر٠

عاشرا: الصدق

من المفترض أن القدرة ترتقى بارتقاء عمر الطفل . من ثم يكون أحد محكات صدق الاختبارات المستخدم إظهار التغير فى الآداء عبر العمر ، حيث يكون مؤشرا للتغير فى المفهوم الذى تقيسه الاختبارات . وباستخدام الطريقة الطولية التى تعتمد على أشكال التغير فى الآداء التى تعكس التغيرات المختلفة فى المفهوم أو التكوين ، عن طريق إستخدام إختبار ت T.Test لقياس دلالة الفروق بين المجموعات العمرية المختلفة ، يمكن التأكد من صدق الاختبارات المستخدمة فى حالة إظهار فروق دالة بين كل مجموعة والأخرى .

وكذلك فقد استخدمت طريقة التكامل الداخلى لتقدير الصدق . وهى وسيلة تستخدم فى تحقيق صدق التكوينات أو المفاهيم ، وتقوم منذ البداية اعتمادا على توقع درجة من التكامل بين المتغيرات المختلفة التى تقيس فى النهاية قدرة عامة واحدة وهى فى دراستنا القدرة الإبداعية ، إذ تلتئم فى قدرة لها معنى سيكولوچى مقبول ، ويتحقق التأكد من ذلك عن طريق إيجاد معامل الارتباط بين كل قدرة من القدرات الإبداعية المستخدمة وبين درجة الإبداع العام . وهذا ما يوضحه الجدول رقم ٣ الذى يتضح لنا من خلال معطياته الدلالات الارتباطية المرتفعة بين القدرات الإبداعية الفرعية وبين درجة الإبداع العام .

الجدول رقم ٣

يوضح الارتباط بين القدرة الإبداعية العامة

والقدرات الفرعية موزعة حسب المجموعات العمرية والجنس

حجم العينة / المتغيرات	الطلاقة	المرونة	الأصالة
٣ سنوات (ن = ٧٩)	٩٨٨٢ر٠	٩١٥٧ر٠	٢٧٤٨ر٠
٤ سنوات (ن = ٧٥)	٩٧٣٥ر٠	٩٤٠١ر٠	١١٦٦ر٠
٥ سنوات (ن = ١٨٣)	٩٦٤٠ر٠	٨٨١١ر٠	٣٩٣٧ر٠
٦ سنوات (ن = ١٧٥)	٩٣٥٠ر٠	٨٥٦٣ر٠	٦١٨٦ر٠
عينة الذكور (ن = ٢٧٣)	٩٧٦٤ر٠	٩١٣٠ر٠	٥٧٨٩ر٠
عينة الإناث (ن = ٢٣٩)	٩٢٨٩ر٠	٨٦٩٥ر٠	٤٩٤٤ر٠
العينة الإجمالية (ن = ٥١٢)	٩٥٧٥ر٠	٨٩١٩ر٠	٥٤٦٥ر٠

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

عولجت البيانات معالجة إحصائية تناسب أهداف الدراسة وتعمل على الرد على تساؤلاتها الأساسية . وسارت فى ذلك وفقا لمحاور ثلاثة :

أولا : إيجاد العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لكل قدرة إبداعية فرعية والقدرات الإبداعية الأخرى ، بالإضافة إلى ارتباط كل قدرة فرعية بالقدرة الإبداعية العامة .

ثانيا : التعرف على دلالات الفروق النوعية بين الجنسين (ذكور/ إناث) فى ارتقاء القدرات الإبداعية المستخدمة عبر المراحل العمرية المختلفة للتعرف على دور المتغير النوعى فى إحداث ذلك التغير .

ثالثا : تتبع القدرات الإبداعية فى ارتقائها عبر النمط العمرى خلال فترة زمنية من حياة الأطفال تبدأ من سن الثالثة وتنتهى عند سن السادسة .

وقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباط جوهرى بين الدرجة الكلية لكل قدرة إبداعية فرعية والقدرات الإبداعية الفرعية الأخرى . كما أسفرت عن ارتباط كل

قدرة إبداعية بالدرجة الكلية للإبداع العام ، مما يوضح أن كل قدرة إبداعية فرعية من تلك القدرات إنما تساهم فى تشكيل القدرة الإبداعية بمعناها العام (الجدول رقم ٣) وتقدم لنا تلك النتائج مؤشرات هامة حول صدق هذه الاختبارات وملاءمتها للمرحلة العمرية التى طبقت عليها ، مما يمكن الباحثين المهتمين من إعادة استخدامها على عينات متماثلة فى العمر أو تجربتها على مراحل عمرية أكبر .

وفيما يتعلق بالفروق النوعية بين الجنسين (ذكور/ إناث) فى القدرات الإبداعية ، والتى أجريت على مستوى العينة الكلية ، لم تسفر نتائج الدراسة عن أية دلالات جوهرية بينهما ، وهو ما كشفت عنه نتائج استخدام معادلة ت لجوهرية الفروق بين المجموعتين [انظر الجدول رقم ٤] ويبدو أن الضغوط المجتمعية التى يضعها المجتمع على الفتيات - والتى سبق لنا أن توصلنا إليها فى دراسة سابقة - [١٨] ، لا تظهر آثارها فى هذه المرحلة العمرية المبكرة من حياة الأطفال . وهى نتائج تؤكد ما توصلت إليه دراسة سابقة عن الطفولة والإبداع [١٩] .

الجدول رقم ٤
دلالات الفروق فى الدرجة الكلية للقدرات الإبداعية
بين ذكور وإناث العينة الكلية

القدرات / النوع	ذكور (ن = ٢٧٣) المتوسط	الانحراف المعيارى	إناث (ن = ٢٣٩) المتوسط	الانحراف المعيارى	قيمة ت
الطلاقة	١٥٫٦٠٣	١١٫٨٤١	١٤٫٥٦٠	٩٫٩٣٩	١٫٠٠
المرونة	٥٫٢٨٦	٤٫٩٤١	٥٫٠٠٠	٤٫٦٨١	٠٫٦٢
الأصالة	٠٫٩١٩	٣٫١٠٣	٠٫٦٤٧	١٫٧٣٨	٠٫١٤

كما توضح هذه النتائج أيضا أن التحيز في مضمون الاختبارات لأى جنس من الجنسين ، والذى يؤدى إلى التوصل إلى نتائج متحيزة ، وهو ما سبق أن عالجناه في دراسة سابقة لنا عن طريق تصميم اختبارات تخلو من التحيز لأى جنس من الجنسين ، قد أمكن لنا التغلب عليه أيضا فى هذه الدراسة [٢٠] .

وقد أدى التوصل إلى عدم وجود فروق جوهرية بين عينتى الذكور والإناث فى القدرات الإبداعية إلى تلافى الدخول فى تحليلات إحصائية فرعية تتناول كل نوع من النوعين على حدة فى إجراء معالجات إحصائية تتناول الكشف عن ارتقاء القدرة الإبداعية عبر الزمن . وأدى ذلك إلى الاستفادة الكاملة من عينة كل مرحلة من المراحل العمرية الأربع – بلا تقسيمات فرعية – ومقارنة كل مرحلة منها بالمرحلة العمرية التالية عليها .

وفيما يتعلق بالمقارنة بين المجموعتين العمريتين ٣ سنوات و٤ سنوات ، أوضحت المعطيات التى قدمها لنا استخدام معادلة ت لجوهرية الفروق عن عدم وجود دلالات جوهرية للفروق بين تلك المرحلتين العمريتين على أى من القدرات الإبداعية المستخدمة فى الدراسة ، هذا على الرغم من أن متوسطات أداء كل عينة من العينات قد أسفرت عن ارتفاع لتلك المتوسطات تواكب ارتفاع العمر (انظر الجدول رقم ٥) وقد يرجع ذلك إلى أحد أسباب ثلاثة :

أولها : يتعلق بارتفاع الانحراف المعيارى الذى أظهره أداء الأطفال على الاختبارات المستخدمة بما يعنى وجود تباينات داخل كل عينة من تلك العينات أدت إلى عدم ظهور فروق دالة بين المتوسطات لكل من العينتين .

ثانيها : أن انتقال الأطفال من مرحلة ثلاث سنوات إلى أربع سنوات قد لا يحدث ارتقاء فى القدرة الإبداعية يمكن رصده خلال تلك الفترة .

ثالثها : يتعلق بمضمون الاختبارات ذاتها الذى قد يكون فى حاجة – فى تلك المرحلة العمرية المبكرة من حياة الأطفال – إلى استخدام نوع آخر من الاختبارات يتسم بقدر من التلقائية أو التبسيط يسمح بإظهار الفروق بين المرحلتين العمريتين (مثل أسلوب اللعب التلقائى أو رصد الحديث الشفاهى للأطفال بدون تدخل ملحوظ من الباحث) .

الجدول رقم ٥

دلالات الفروق بين المرحلتين العمريتين ٣ ، ٤ سنوات

على الدرجة الكلية للقدرات الإبداعية الفرعية

المرحلة العمرية	٣ سنوات ن = ٧٩		٤ سنوات ن = ٧٥		قيمة ت
القدرات	متوسط (ن ٦٤)	الانحراف المعيارى	متوسط (ن٧٦)	الانحراف المعيارى	
الطلاقة	٧٫٠١٥٦	٧٫١٧٧	٨٫٥٩٢١	٦٫٢٢١	١٫٣٨
المرونة	٢٫٠٧٨١	٣٫٢٤٨	٥٫٨٥٥٣	٣٫٣٠١	١٫٤٠
الأصالة	٠٫٣٥٩٤	١٫٠٧٤	٠٫٢١٠٥	٠٫٦١٨	٠٫٩٨

وعلى الرغم من أن المقارنة بين مرحلتى ثلاث سنوات وأربع سنوات لم يكشف عن وجود ارتقاء فى القدرات الإبداعية عبر الزمن ذى دلالة جوهرية ، إلا أن الأمر بدا مختلفا عند المقارنة بين المرحلتين التاليتين من العمر (٤ سنوات و ٥ سنوات) حيث كان شكل الارتقاء أكثر وضوحا (كما يبدو من ارتفاع دلالات الفروق بين المجموعتين الذى يوضحه الجدول رقم ٦ ، والذى تتراوح دلالته ما بين ٠٥ر٠ ، ٠٠١ر٠) .

الجدول رقم ٦

دلالات الفروق بين المرحلتين العمريتين ٤ ، ٥ سنوات

على الدرجة الكلية للقدرات الإبداعية الفرعية

المرحلة العمرية / القدرات	٤ سنوات ن = ٧٥ المتوسط	٤ سنوات ن = ٧٥ الانحراف المعيارى	٥ سنوات ن = ١٨٣ المتوسط	٥ سنوات ن = ١٨٣ الانحراف المعيارى	قيمة ت
الطلاقة	٨ر٥٩٢	٦ر٢٢١	١٣ر٤١٦	٨ر١٥٠	١٨ر٥***
المرونة	٢ر٨٥٥	٣ر٣٠١	٤ر٣٩٥	٣ر٧١٣	٣٠ر٣**
الأصالة	٠ر٢١١	٠ر٦١٨	٠ر٢٥٤	١ر٤٥٢	٤٥ر٢*

* ما بعد ٠٥ر
** ما بعد ٠١ر
*** ما بعد ٠٠١ر

وسار المنحى الارتقائى فى نفس الاتجاه عند المقارنة بين المجموعتين التاليتين من العمر (٥ سنوات و ٦ سنوات) حيث بدت الفروق بين المجموعتين واضحة وذات دلالات مرتفعة بالنسبة للقدرات الإبداعية الثلاث الذى تراوح ما بين ٠٥ر ، ٠٠١ر .

وهذا يعنى أن القدرة الإبداعية تزيد مع ارتفاع العمر ، وأنها تحقق طفرة من مرحلة عمرية إلى أخرى بدءا من ٤ سنوات وحتى ست سنوات . وحتى فى المرحلة العمرية المبكرة ، التى لم تظهر منها فروق من عام إلى آخر ، فإنها على الأقل أظهرت ارتفاعا ليس على مستوى الدلالات الإحصائية ولكن على مستوى المتوسطات .

الجدول رقم ٧

دلالات الفروق بين المرحلتين العمريتين ٥ ، ٦ سنوات

على الدرجة الكلية للقدرات الإبداعية الفرعية

المرحلة العمرية / القدرات	٥ سنوات ن = ١٨٣ المتوسط	٥ سنوات ن = ١٨٣ الانحراف المعيارى	٦ سنوات ن = ١٧٥ المتوسط	٦ سنوات ن = ١٧٥ الانحراف المعيارى	قيمة ت
الطلاقة	١٣٫٤١٦	٨٫١٥٠	١٩٫٧٢١	١٣٫٠٩٦	٥٫٤٦***
المرونة	٤٫٣٩٥	٣٫٧١٣	٦٫٩٢٦	٥٫٧٠٥	٤٫٩٧**
الأصالة	٫٥٢٤	١٫٤٥٢	١٫٣٢٨	٣٫٦٧٨	٢٫٦٩*

* ما بعد ٠٥ر

** ما بعد ٠١ر

*** ما بعد ٠٠١ر

وإذا كانت دراستنا الحالية قد أكدت على ارتقاء القدرات الإبداعية للطفل مع نمو العمر فإننا لا نعلم يقينا مسارها الارتقائى مع تقدم العمر . فدراستنا تتوقف عند مرحلة الست سنوات بما لا يقدم لنا تصورا عن المراحل التالية من عمر الطفل فى إطار تعرضه لمتغيرات جديدة ، قد يكون من أهمها التحاق الطفل بالمدرسة وتعرضه لحياة أكثر تنظيما فى إطار قيود تفرضها الحياة التربوية التى قد تؤثر على انطلاق القدرات الإبداعية أو تؤدى إلى تعويقها .

وتشير نتائج دراسات أخرى ، استطاعت متابعة ارتقاء القدرات الإبداعية للطفل إلى مراحل عمرية أكبر ، إلى أن القدرات الإبداعية فى مرحلة الطفولة لا تسير وفق الارتقاء المتواصل بل تتعثر فى فترات عمرية وتنطلق فى فترات أخرى .

وقد أشار تورانس وزملاؤه فى دراساتهم ، التى قاموا بها حول ارتقاء القدرات الإبداعية للأطفال عبر مرحلة عمرية طويلة ، إلى أن النمو الإبداعى لدى الأطفال يمر بفترات ازدهار حيث تبدو القدرة الإبداعية فى أوجها ، ثم فترات ركود

أو تعثر أو كمون حيث تخبو القدرة الإبداعية أو لا تظهر فى أحسن صورها .

ومن أهم فترات الكمون التى أشار إليها تورانس وزملاؤه مرحلة الخامسة من العمر ، وهى سن دخول المدرسة لأفراد العينة التى استقى منها نتائجه . وأرجع ذلك إلى التحاق الأطفال برياض الأطفال ، وهى مرحلة تشهد قدرا من التعليم المنتظم وبداية تلقى مهارات القراءة والكتابة والحساب ، حيث تؤدى عمليات التعليم الزائد * لهذه المهارات إلى تنمية الجانب الأيسر من المخ وإعاقة نمو الجانب الأيمن منه،وهو المفترض أنه مسئول عن النشاطات الخاصة بالإبداع والخيال(٢١).

كذلك قد تتعرض أيضا بعض القدرات إلى الارتقاء المنتظم ، بينما تتعثر بعض القدرات الأخرى فى مراحل عمرية معينة ، ولا ترقى بنفس القدر الذى ترتقى به بعض القدرات الأخرى (٢٢) .

وقد توصل شاكر عبد الحميد ، من خلال دراسة له تناولت فى جانب من جوانبها ارتقاء القدرة الإبداعية للأطفال ، إلى أن هناك ارتقاء متزايداً فى قدرات الطلاقة والمرونة والأصالة عبر مراحل العمر فى المدى الزمنى من ٣ إلى ١٢ عاما.

إلا أن مسارات الارتقاء لا تتقدم بنفس السرعة بالنسبة لكافة القدرات . فالطلاقة تنمو بدرجات دالة عبر العمر ، بينما تقل دلالات ارتقاء الأصالة والمرونة خاصة عند سن الرابعة والسادسة والسابعة ، وهى مراحل قد ترتبط أيضا بسن دخول الطفل إلى دار الحضانة أو المدرسة (٢٣) .

وفى النهاية ، إذا كانت دراستنا الحالية قد أثبتت وجود القدرة الإبداعية لطفل ما قبل المدرسة وأن تلك القدرة تسير فى ارتقائها عبر الزمن ، فالأمر يقتضى أن نحافظ على هذا الارتقاء المتواصل من خلال تهيئة المناخ المناسب الذى

* Overteaching

يرعى تلك القدرة ، مع العمل على التغلب على العوامل التى تؤدى إلى هدرها مع الزمن أو إعاقة نموها ، من خلال تنشئة خاصة تعمل على تكوين العقلية الإبداعية التى ترى ما لا يراه الأخرون ، وتبعد عن الشائع والمألوف ، وتعمل على حل المشكلات بأسلوب بعيد عن التقليد . وبذلك نضمن تنشئة جيل مبدع يستطيع مواجهة تحديات العصر القادم والرقى بالمجتمع والنهوض به ، فرقى المجتمعات لا يحدث إلا بمعاونة أفراده المبدعين الذين يعتبرون ثروة لا تقدر بثمن .

المراجع

١ - Guilford, J. P. Creativity, American Psychologist. Vol. 7, no. 1, 1950, pp. 444-454.

٢ - Torrance, E. P. Guiding Creative Talent. New Delhi, Prentice-Hall of India, 1969, p. 66.

٣ - Guilford, J. P. Creativity: its Measurement and Development, In: A Source Book of Creative Thinking, Parnes, S. J. and Harding, H. F. (eds.), New York, Charles Scribners Sons, Co., 1962, pp. 320-369.

٤ - Ibid.

٥ - أبو حطب ، فؤاد ، سليمان ، عبد الله ، اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى : مقدمة نظرية . القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٣ .

٦ - Cropley, A. J. Creativity and Intelligence, Brit. Journal of Edu. Psychology, vol. 10, no. 2,1966, pp. 259-266.

٧ - Moran, James D., and others, Measuring Creativity in Preschool Children. Journal of Creative Behavior, vol. 22,on. 4, 1988, pp. 254-263.

٨ - Hennessey, Beth-Ann, and Others, Story Telling: A Method for Assessing Children's Creativity. Journal of Creative Behavior, vol. 22, no. 4, 1988, pp. 235-246.

٩ - Alexander, Patricia A., and Others, Young Children's Creative Solutions to Reatlistic and Fanciful Story Problems, Journal of Creative Behavior. vol. 28 no. 2 1994, pp. 89-106.

١٠ - Daugherty, Martha, Creativity and Private Speech: Developmental Trends of Creativity Research Journal, vol. 6, on. 3, 1993, pp. 287-296,

١١ - Fisher, Edward, P., The Impact of Play on Development: A Meta - Analysis, Journal of Play and Culture, vol. 5,on. 2, 1992, pp. 159-181.

١٢- Freeman, J., Gifted School Performance and Creativity, ROEPER - Review, vol. 17,no. (1) 1994, pp. 15-19.

١٣- Saracho, Olivia, N., Preschool Children's Cognitive Style and Play and Implications for Creativity, Journal of Creativity Research, vol. 5,no. 1, 1992, pp. 25-47.

١٤- Ligeza, Maria, Creative Function of Child's Language in Thematic Play, Polish Psychological Bulletin, vol. 23,no. 1 1992, pp.19-32.

١٥- Runco, Mark-A., Parents and Teachers Implicit Theories of Childern's Creativity, Journal of Child Study, vol. 23,no. 2, 1993, pp. 91-113.

١٦- Torrance, op. cit., p. 66.

١٧- Ibid., p. 88.

١٨- رمزى ، ناهد ، الإبداع والبيئة الثقافية للإناث فى سيكولوچية المرأة ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٨٣ ، ص ص ٩٤ - ١٣٩ .

١٩- عبد الحميد ، شاكر ، الطفولة والإبداع ، الكويت ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، ١٩٨٩ .

٢٠- رمزى ، ناهد ، مشكلات منهجية فى بحوث الفروق بين الجنسين فى سيكولوچية المرأة ، القاهرة، دار النهضة العربية ، ١٩٨٣ ، ص ص ٣٣ - ٥٩ .

٢١- من المعروف أن المخ ينقسم إلى نصفين كرويين Hemispheres يتحكم النصف الكروى الأيمن فى الجانب الأيسر من الجسم، بينما يتحكم النصف الكروى الأيسر فى الجانب الأيمن من الجسم ، كما أن كل نصف كروى يتحكم فى وظائف تختلف عن وظائف النصف الآخر . فالجانب الأيسر يتحكم فى العمليات المنطقية والرياضية وتعليم القراءة والكتابة ، بينما يتحكم الجانب الأيمن فى العمليات الانفعالية والوجدانية والبصرية التى تتحكم فى المعلومات البصرية المكانية ، كعمليات التعرف على المعالم المختلفة كالأماكن الموجودة ، كما يعد الجانب الأيمن أيضا مسئولا عن تكوين الصور العقلية كما تتمثل فى الأدب والفن وعمليات تشغيل الخيال ، وهو ما يندرج فى إطار التفكير الإبداعى .

٢٢- Torrance, op. cit, p. 88.

٢٣- عبد الحميد ، مرجع سبق ذكره .

تجربة المدرسة الثانوية الشاملة بمصر

دراسة تقييمية

رسمى عبد الملك*

مقدمة

اذا نظرنا إلى مايحدث للنظم التعليمية المتقدمة نجد اتجاها عاما نحو إلغاء تقسيم التعليم الثانوى ، وتوحيد نمطه فى مدرسة واحدة . وتشير وثيقة مصر والقرن الحادى والعشرون [1] إلى أن من بين المهام المنوطة بالتعليم وبرامجه ربط التعليم بالإنتاج ، ودعم التعليم الفنى (الزراعى والصناعى والتجارى) ، وتطوير فكرة المدرسة الشاملة على ضوء التجارب العالمية والاحتياجات التنموية ، وتقدير المواهب والمهارات العلمية بما يتيح لأصحابها متابعة مختلف مراحل التعليم فى أنواعه الملائمة . وذلك تأكيدا لمبدأ تكافؤ الفرص فى مجال تنمية طاقات الفرد ومواهبه ، [2] وتحقيق ارتفاع نسبة الاستيعاب فى التعليم الثانوى - بعد ضمه إلى التعليم الأساسى - إلى ٨٥٪ فى نهاية الخطة الخمسية السابعة ، مع العمل على تطبيق نظام المدارس الشاملة كلما اقتضى الأمر [3] .

* أستاذ ورئيس شعبة التخطيط التربوى ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .

وهكذا يبدو إنشاء نظام تعليمى تمزج فيه الثقافة العلمية العامة والأكاديمية بالدراسات التقنية والتطبيقية المرتبطة بالحياة وشئونها ، فكرة لها أهميتها . وهذا مما دفع وزير التربية والتعليم المصرى [٤] إلى القول بأنه يجب أن نسارع إلى التفكير فى إدخال مكون المستقبل فى التعليم ، لأن ماندرسه اليوم لأبنائنا ، ونتصور أنه يؤهلهم لحياة عملية فى الواقع المعاصر ، قد يكون - أو يصبح - أمرا "باليا" لايصلح لمجتمع تتعاظم فيه وبه التطورات بصورة غير مسبوقة ، وتتسارع فيه الأحداث على نحو لم يكن موجودا من قبل . [٥] وقد برزت صور مختلفة من شكل هذا النظام فى الشرق والغرب : فلقد ظهر فى الدول الاشتراكية - سابقا - مايعرف بالتعليم البوليتكى ، وظهر فى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا والسويد مايعرف بالمدارس الشاملة .

وقد قام الباحث بدراسة ميدانية عن تجربة المدرسة الثانوية الشاملة فى جمهورية مصر العربية [٦] ، حاول فيها التعرف على إمكانية الأخذ بنظام المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر كنمط تعليمى مستحدث قد يسهم فى التغلب على بعض المشكلات التى يعانى منها نظام التعليم الثانوى الحالى نتيجة للتزايد المستمر لأعداد التلاميذ ، مع تعذر توفير المبانى المدرسية اللازمة لكل نوع من أنواع التعليم . وقد بدأت مصر تطبيق هذه الفكرة منذ عام ١٩٧٨ حتى عام ١٩٩٠ .

مشكلة البحث

حدد القانون رقم ٦٨ لسنة ١٩٦٨ والقانون رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ أهداف التعليم ما قبل الجامعى ، ومن بينها الربط بين التعليم الثانوى العام ، والعمل والإنتاج . وفى إطار هذا الهدف ، صدر القرار الوزارى رقم ١٥٧ بتاريخ ١٩٧٨/٩/١٩ ، الذى بموجبه أخذت مصر بصيغة المدرسة الثانوية الشاملة . وقد تم تحويل

وتجهيز مدرستين قائمتين بطنطا وسوهاج منذ العام الدراسى ١٩٧٨/١٩٧٩ ليتلاءما مع نمط المدارس الشاملة . وتلى ذلك إعداد وتجهيز أربع مدارس أخرى ببنى سويف ، والوادى الجديد ، ومرس مطروح ، والسويس ، منذ العام الدراسى ١٩٨٣/١٩٨٤ .

وكان لابد من إجراء دراسة للتعرف على مدى ملاءمة هذه الصيغة من التعليم فى المجتمع المصرى ، وإلى أى حد تسهم فى التغلب على المشكلات التى يعانى منها التعليم الثانوى عندنا [٧] .

وتحددت مشكلة البحث فى السؤال التالى :

"إلى أى مدى تحقق المدارس الثانوية الشاملة بمصر ما حدد لها من أهداف ؟"

وللإجابة على هذا السؤال ، لابد من تحليل صيغة المدرسة الثانوية الشاملة ، ثم الوقوف على واقع المدارس الست الموجودة حاليا .

اهمية البحث ومبرراته

١ - إن نظام المدرسة الثانوية الشاملة يشكل تجربة تربوية مضى على البدء فى تطبيقها حوالى عشرين عاما . وهى تمثل اتجاها تربويا بارزا ، مما يتطلب دراسات تتناولها من مختلف جوانبها .

٢ - إنه يلزم تأكيد الاتجاهات العالمية نحو تطويرالتعليم الثانوى بحيث يجمع بين الدراسة النظرية والعملية ، من خلال توجيهه نحو الشمول والتكامل والتفاعل مع المجتمع . وقد أخذت دول كثيرة بنظام المدرسة الشاملة كنمط جديد فى التعليم الثانوى ، وتبنته كأحد البدائل التربوية لمواجهة متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية .

٣ - إن نظام المدرسة الثانوية الشاملة هو واحدة من الصيغ البديلة للنظام الحالى للتعليم العام فى مصر . وقد أشار كثير من الدراسات والبحوث والتقارير إلى أن التعليم العام فى مصر يعانى من عديد من المشكلات [٨] التى يجب دراستها عند تطوير وتحديث العملية التعليمية .

٤ - إن افتقار المكتبة المصرية بوجه عام والتربوية بوجه خاص إلى دراسات كافية فى هذا الموضوع هو وضع غير سليم .

منهج البحث وأدواته

استخدم الباحث فى إجراء هذه الدراسة المنهج الوصفى ، وتضمنت الدراسة رصد وتحليل واقع المدرسة الثانوية الشاملة ، وتمت الدراسة الميدانية باستطلاع رأى القائمين على المدرسة ، وعينة من الطلاب وأولياء الأمور ، وشملت المدارس الست :

١ - مدرسة السادات الثانوية الشاملة المشتركة بطنطا .

٢ - مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الشاملة للبنين بسوهاج .

٣ - مدرسة العاشر من رمضان الثانوية الشاملة المشتركة بالسويس .

٤ - مدرسة مرسى مطروح الثانوية الشاملة للبنين بمرسى مطروح .

٥ - مدرسة الخارجة الثانوية الشاملة المشتركة بالوادى الجديد .

٦ - مدرسة الشهيد نور الدين عبد العزيز الثانوية للبنين ببنى سويف .

واستخدم الباحث الأدوات الآتية للحصول على المعلومات اللازمة :

١ - استمارة بيانات أساسية للإمكانيات الحالية بالمدارس الثانوية الشاملة .

٢ - ثلاثة استبيانات لاستطلاع رأى كل من إدارة المدرسة وأعضاء هيئات التدريس ، والطلاب ، وأولياء الأمور فى النظام الحالى للمدرسة ومدى تحقيقه للأهداف التى حددت له .

٣ - مقابلات شخصية مقننة لبعض الخبراء والمهتمين .

خطة الدراسة

حتى يمكن تحليل المشكلة موضوع الدراسة حاول الباحث أن يتناول ما يلى :

أولا : صيغة المدرسة الثانوية الشاملة .

ثانيا : واقع المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر .

ثالثا : بعض التوصيات لتحسين دور وفعالية المدرسة الثانوية فى مصر .

اولا : صيغة المدرسة الثانوية الشاملة

ظهرت فكرة إنشاء مدرسة شاملة - كصورة من صور التعليم - ، على أساس أن التعليم حق للجميع حيث يتاح لكل إنسان أن يجد فيه طريقة للحياة التى يرضاها والتى تؤهله لها استعداداته وميوله وقدراته ، كما أن التعليم الشامل وسيلة لإعداد الطلاب لمواجهة الحياة المتطورة السريعة التغير . وذلك بغية تحقيق أهداف من أهمها(٩) :

١ - مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ ، من حيث القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات .

٢ - التغلب على صعوبة تحديد المستقبل المهنى للتلاميذ فى مرحلة مبكرة من التعليم ، وتوفير الفرص المتكافئة لهم ليتابع كل منهم نوع التعليم الذى تؤهله له قدراته .

٣ - إزالة الطبقية العلمية بين التلاميذ ، والفوارق المصطنعة بين التعليم الفنى من جانب والتعليم العام من جانب أخر .

٤ - توفير التعليم المهنى وفرص التوظف لمن لايرغب فى أو لا يستطيع مواصلة الدراسة بعد المرحلة الثانوية لسبب أو آخر .

٥ - احترام العمل اليدوى ، وغرس الاتجاهات الإيجابية نحو العمل .

٦ - استثمار إمكانيات المدارس لأقصى حد ممكن .

٧ - خدمة البيئة المحيطة بالمدرسة بشكل متكامل وفى شتى المجالات .

٨ - تيسير سبل الإعداد للحياة العملية والعلمية معا .

وبناء على ذلك يكون تطوير التعليم إلى الشكل الشامل جزءا هاما من التنمية الشاملة .

وإذا اردنا أن نستخلص الملامح الأساسية التى تميز التعليم الشامل عن غيره من الوان التعليم ، فإنه يمكن تحديد :

١ - مفهوم المدرسة الثانوية الشاملة The comprehensive secondary school

تتبنى الدراسة المفهوم التالى للمدرسة الشاملة [١٠] : "إنها المدرسة التى توفر- تحت إدارة واحدة فى مبنى واحد أو أكثر - تعليما ثانويا مناسبا وشاملا لكل من الدراسات الأكاديمية والمهنية ، وذلك بتقديم برامج متنوعة مختلفة المستويات بحيث تتلاءم مع الاستعدادات المختلفة ، من خلال عملية منظمة من التوجيه والإرشاد ، وتتيح الفرصة لكل دارس كى يصل فى تحصيله إلى أقصى قدراته واستعدادته ، بحيث تعده لخدمة المجتمع وللمواطنة وللحياة والمهنة أو الدراسة الأعلى" .

٢ - المبادىء الاساسية للمدرسة الشاملة

يمكن إجمال أهم مبادىء المدرسة الشاملة فى :

أ - مبدأ الشمول

بمعنى أن تضم طلابا من مختلف القدرات والاستعدادات ، ومن مختلف المستويات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية ، وأن تقدم أنواعا من البرامج الأساسية والأنشطة التربوية تتلاءم مع هذه القدرات ، ومع حاجات الأفراد والمجتمع .

ب - مبدأ التكامل

بحيث تكون موضوعات الدراسة متكاملة مع أنواع النشاط التربوى من النواحى الفكرية والعلمية والفنية على المستوى الأفقى فى كل سنة دراسية ، وعلى المستوى الرأسى طوال سنوات الدراسة الثانوية . كما يكون التكامل فى أن تهدف الدراسة إلى تمكين التلاميذ من تطوير شخصياتهم من النواحى الجسمية والروحية والفكرية ، وتنمية مهاراتهم واتجاهاتهم السليمة .

جـ - مبدأ التفاعل مع المجتمع والتأثير فيه

لإصلاح وتحقيق التقدم ، وذلك فى الأمور التالية بصفة خاصة :

- تمكين الطلاب من المساهمة فى الخدمات الاجتماعية ، وتعويدهم على النهوض بمتطلبات المواطنة .
- توجيه الطلاب إلى التأثير فى المجتمع لإصلاحه وتجديده وتحقيق تقدمه .
- تنظيم المجتمع المدرسى ، وتنظيم البرامج التربوية والمناشط بما يكفل الحياة الاجتماعية السليمة فى المدرسة ، ويجعلها مجتمعا يسوده التعاون والتضامن .

ويلاحظ أن هذه المبادىء تضمنت النواحى الإنسانية والاجتماعية والثقافية والنفسية والاقتصادية والسياسية . ولذلك فالمدرسة الشاملة تتميز بالملامح التالية :

١ - أنها تعد التلاميذ للمواطنة ، كما تعدهم للحياة والمهنة أو الدراسة الأعلى .

٢ - أنها تتيح الفرصة لتربية متكاملة تجمع بين الطلاب فى ثقافة عامة مشتركة ، وتزيل الحواجز الوهمية بين الجوانب الأكاديمية والتطبيقية . فهى توفر مجموعة من المقررات الثقافية العامة والتكنولوچية والمهنية تتناسب مع الاختلاف والتباين بين طلاب مدرسة تضم مختلف القدرات والميول والاستعدادات .

٣ - أنها تحرص على التلاحم مع المجتمع المحلى ، والانتفاع بخبراته فى إثراء

التنوع المطلوب فى المقررات التى تقدمها ، وتخدم بشكل مباشر وغير مباشر قضية التنمية والعمالة .

مما سبق يتضح أن الملامح الرئيسية المميزة للمدرسة الثانوية الشاملة تتفق مع متطلبات العصر وماتسعى مصر إلى تحقيقه فى نظامها التعليمى ، والتغلب على المشكلات التى يعانى منها نظام التعليم الثانوى الحالى .

ثانيا : واقع المدرسة الثانوية الشاملة

بصفة عامة فإن المجالات الرئيسية فى المدارس الست هى : زراعى ، صناعى ، تجارى ، يضاف اليها الاقتصاد المنزلى فى بعض المدارس ، كما سيتضح فيما بعد .

ونستعرض فيما يلى : -

أ - أهداف المدرسة الثانوية الشاملة .

ب - مدة الدراسة وعدد الساعات فى الأسبوع وخطة الدراسة .

جـ - عدد المتقدمين وكثافة الفصول .

د - اختيار طلاب المدرسة .

هـ - توجيه الطلاب إلى المجالات العملية .

و - الكتب المدرسية والتجهيزات التعليمية والمكتبات .

ز - التقويم والامتحانات .

ح - الإدارة المدرسية وهيئات التدريس .

ط - نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها .

أ- أهداف المدرسة الثانوية الشاملة [١١]

١ - تحقيق النمو المتكامل للطلاب من النواحى العقلية والجسمية والاجتماعية .

٢ - تشجيع الدراسة التطبيقية ، والعمل على الربط بين العلم النظرى والتطبيق .
٣ - تنويع مجالات الدراسة ، وتوسيع مجالات الاختيار أمام الطلاب بما يتناسب ورغباتهم واستعداداتهم ، وبما يتوافق مع الفروق الفردية بينهم .
٤ - توفير نوع جيد من التعليم لكل الطلبة .
٥ - إيجاد مصدر لإمداد التعليم الفنى العالى والمعاهد الفنية باحتياجاتها من الطلاب الذين يتمتعون بالقدر المطلوب من الثقافة العلمية العامة .
٦ - إتاحة الفرصة لذوى القابليات الذهنية العالية لدراسة الموضوعات العلمية المتقدمة .
٧ - خلق مجتمع مدرسى ديمقراطى يتحقق فيه مبدأ تكافؤ الفرص .
٨ - إمداد البلاد بعائد من المهارات البشرية العملية . .
٩ - تطويع إمكانات البيئة أخذا وعطاء .

ويتضح من هذه الأهداف أن المدرسة الثانوية الشاملة تسعى إلى : -

- مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث القدرات والاستعدادات ، والميول والاتجاهات .
- توفير التعليم المهنى وفرص العمل لمن لايرغب فى مواصلة الدراسة بعد المرحلة الثانوية لسبب أو لآخر .

ب - مدة الدراسة وعدد الساعات وخطة الدراسة

١ - مدة الدراسة بهذه المدارس ثلاث سنوات
٢ - مدة السنة الدراسية تسعة شهور (حوالى ٣٦ أسبوعا)
٣ - ساعات الدراسة فى الأسبوع من ٣٠ إلى ٣٤ ساعة
٤ - نظام اليوم الكامل (٨٫٣٠ ص - ٤٫٣٠م) هو النظام المتبع فى المدرسة الشاملة .

٥ - عدد ساعات المجالات العملية أسبوعيا ٤ ساعات أو ٤ حصص .

٦ - خطة الدراسة مطابقة لخطة المدرسة الثانوية العامة ، مضافا اليها ساعات المجالات العملية

جـ - عدد المتقدمين وكثافة الفصول

يقدر العدد الذى يقبل بالصف الأول بكل مدرسة من المدارس الشاملة بما بين ٢٨٨ (٨ فصول) ، و٣٦٠ (١٠ فصول) ، وذلك بمعدل من ٣٠ إلى ٣٦ طالبا بالفصل . ويوضح الجدول الآتى توزيع الفصول والطلبة للمدارس الشاملة .

الجدول رقم ١

توزيع الفصول والطلاب للمدارس الشاملة حسب المحافظات

المحافظة	٨٥/٨٦		٨٦/٨٧	
	جملة الفصول	جملة الطلبة	جملة الفصول	جملة الطلبة
الغربية	٢١	٦٩٢	٢١	٦٨٠
سوهاج	٣١	١١٨٨	٣١	١١٨٨
السويس	١٧	٥٥٢	١٧	٥٩٠
بنى سويف	٤٤	١٦٧٢	٤٤	١٦٧٢
مطروح	١٣	٥١٨	١٣	٤٦٢
الوادى الجديد	٢٥	٦٧٦	٢٥	٦٧٦

د - اختيار وقبول الطلاب [١٢]

١ - بالمدرسة

- يختار طلاب المدرسة من بين الحاصلين على شهادة الإعدادية ، كحد أدنى للقبول . ويمكن أن يلتحق بها ايضا الطلاب الحاصلون على الشهادة الإعدادية فى سنوات سابقة ، فى حدود السن المقررة للقبول .
- يفضل أن يكون الطالب قد قضى السنوات المنفصلة عن المدرسة ملتحقا بعمل مهنى .

- اذا ماتقـدم للمدرسـة عـدد أكبر من الأماكـن المتاحـة ، يتـم الاختيـار وفقـا للمجموع .
- عدم التقيد بالتوزيع الجغرافى المعمول به فى التعليم الثانوى العام .

٢ - بالمجـــــالات

إن المدرسة الثانوية الشاملة مدرسة تجمع بين شعب التعليم الفنى والمهنى العام ، وتتيح لأبنائها اختيار دراسات تتمشى مع ميولهم العلمية والفنية والعملية ، وبصورة تؤدى إلى تمكينهم من مواصلة تعليمهم فى المرحلة العليا وتأهيلهم للحياة العملية ، اذا لم تتح لهم فرص مواصلة التعليم . ويحتوى التنظيم الداخلى للمدرسة طبقا للمخطط المقترح عند إنشائها على النقاط التالية :

- ألا يتلقى الطالب دروسا موحدة ، ولكنه يتلقى المواد العامة أو مواد الاختيار وفقا لما يناسب قدراته .
- أن تتاح له فرصة الاختيار من بين المواد الدراسية ، بحيث قد يتخصص فى دراسة مادة معينة بسرعة أكثر من السرعة التى ينطلق بها زملاؤه .
- الايعتمد ذلك على الانتقاء ، فالمدرسة تستوعب جميع الطلاب من مختلف المستويات .
- أن يجرى توجيه الطلاب على أساس علمى يكون من ضمن مقوماته الإرشاد والتوجيه .
- أن يساعد الطلاب على تحقيق نوع من النمو الشامل المتكامل بواسطة البرامج الأكاديمية والعلمية .

وعلى ذلك فإن نظام الدراسة بالمدرسة الشاملة يكون كـما يـلى : .

أ - الصف الاول : دراسة عامة لجميع الطلاب . ومقرراته هى مقررات الصف الأول الثانوى العام ، مع دعم المجالات العملية .

ب - الصف الثانى : يتم التشعيب إلى عام بشعبتيه العلمى والأدبى ، وفنى بشعبه التجارى والصناعى والزراعى .

كما يتم التوجيه إلى هذه الشعب على أساس نتائج الطلاب فى الصف الأول ، بجانب اختبارات الميول والمقابلات الشخصية .

جـ - الصف الثالث : مقرراته هى مقررات الصف الثالث الثانوى العام .

ويدرس الطلاب فى الصفين الثانى والثالث قدرا مشتركا من المواد الأساسية والاختيارية [١٣] . ويمنح الطلاب فى نهاية المرحلة شهادة إتمام الدراسة الثانوية الشاملة .

هـ - توجيه الطلاب إلى المجالات العملية

فى بداية العام الدراسى - الصف الأول - يبدأ كل مدرس من كل قسم فى الدخول إلى الفصول لشرح ماسوف يدرسه الطالب فى قسمه ، وأهمية ذلك القسم للطالب . وتستغرق هذه العملية حوالى خمسة عشر يوما ، يكون فيها الطالب قد حصل على فكرة عن كل الأقسام ، يتم بعدها توزيع بطاقات الرغبات على الطلاب [١٤] .

وتتضمن البطاقة المجالات القائمة بالمدرسة والأقسام الموجودة فى كل مجال . وعلى الطالب أن يختار من كل مجال قسما ويكتب بجانبه ترتيب ذلك القسم بالنسبة لرغباته (الأولى والثانية والثالثة) ، ويوقع على الاختيار ولى أمر الطالب . ويتم وضع كل طالب فى المجال الذى أختاره بشرط حصوله على مجموع درجات يسمح له بدخول المجال . وهذا يوضح أن الطالب لايستطيع دخول مجال فى بداية العام وتغييره فى نهاية العام أو العام التالى ، فالقسم الذى التحق به فى بداية العام عليه أن يظل فيه حتى نهاية المرحلة بأكملها [١٥] .

والجدير بالذكر أنه لايقدم للطلاب أى توجيه نفسى أو مهنى أو تربوى . فلا

يوجد أخصائى نفسى بالمدرسة ، ولايجرى على الطلاب اختبارات قدرات أو رعاية صحية لتحديد قدرة كل طالب على الالتحاق بالمجال الذى التحق به ، ومدى مناسبته لحالته الصحية .

وقد يرى البعض أن الاخصائى الاجتماعى قادر على القيام بعملية التوجيه النفسى أو المهنى أو التربوى ، إلا إنه بالإضافة إلى أن هذه العملية فنية تحتاج إلى إعداد واستعداد من القائمين بها ، إلا إن دور الاخصائى الاجتماعى بالمدرسة الشاملة يقتصر على الدور الذى يقوم به فى المدارس الثانوية العامة ، فليس له دخل فى عملية توجيه الطلاب للمجالات العلمية .

وقد جاء بالمادة الرابعة من القانون رقم ١٥٧ لسنة ١٩٧٨ ، بشأن إنشاء المدرسة الثانوية الشاملة أن "شروط القبول بالصف الأول هى نفس القواعد والشروط المعمول بها بالمدارس الثانوية العامة" . وعلى هذا يتم توزيع الطلاب على المدرسة الثانوية الشاملة جغرافيا عن طريق ربط عدد من المدارس الإعدادية بتلك المدرسة بمعرفة المديرية التعليمية .

ومن بعض التقارير والمقابلات الشخصية لمديرى المدارس الثانوية الشاملة بمصر يتضح أن نظام التخصص بأقسام المجالات العملية يتم كما يلى : -

- فى طنطا : يتم التخصص مع بداية كل عام دراسى ، ويوزع الطلبة بالصف الأول - حسب رغبتهم بقدر الإمكان - على أقسام المجالات العملية بالمدرسة ، وعددها ثلاثة عشر قسما ، بواقع خمسة عشر طالبا تقريبا .
- فى السويس : يقوم التلميذ - بدءا من الصف الأول - باختيار فرع التخصص فى أحد المجالات الأربعة . ويستمر فى الدراسة بها حتى الصف الثالث الثانوى .
- فى سوهاج : يتم توزيع الطلاب على فروع المجالات حسب رغباتهم عند

التحاقهم بالصف الأول بالمدرسة ، بعد تبصيرهم بفروع المجالات المتعددة . ويستمر فى هذا المجال إلى نهاية الصف الثالث ، ولايعدل إلا إذا رسب الطالب فى الصف الأول الثانوى العام .

- فى الوادى الجديد : يتم توزيع الطلاب على أقسام المجالات العلمية بعد شهر من بدء الدراسة طبقا لرغباتهم .
- فى بنى سويف : يتم توزيع الطلاب مع بداية العام الدراسى طبقا لرغباتهم والإمكانيات المتاحة .
- فى مطروح : لايوجد أساسا مجالات عملية يمكن توزيع الطلاب عليها .

ويلاحظ إنه فى جميع المدارس الشاملة بمصر لايوجد نظام للتوجيه التربوى والمهنى للطلاب عند توزيعهم أو اختيارهم أحد المجالات العملية . وهذا مما يوضح عدم الاهتمام بتحقيق هدف المدرسة الشاملة .

و - الكتب المدرسية والتجهيزات التعليمية للمجالات العملية والمكتبية

١ - الكتب المدرسية للمجالات العملية

يتم صرف الكتب المدرسية للطلاب شأنهم فى ذلك شأن الطلاب بالمدرسة الثانوية العامة . ولايوجد كتب مخصصة فى المجالات اعتمادا على الموضوعات - تخصصات المجالات - الموجودة فى كتب التعليم الفنى . (بينما أشار المشروع الخاص بالمدرسة الشاملة إلى أنه ستؤلف الكتب القائمة على المناهج المقررة وفق الوضع والنظام الخاص بالمدرسة الشاملة بمعرفة خبراء المواد والمتخصصين ، وإعداد دليل للمعلم فى مختلف مواد الدراسة) .

٢ - الأجهزة والإمكانات للمجالات العملية

تشير الدراسة إلى أن المدرسة قد تسلمت صناديق الأدوات والأجهزة من الإدارة

العامة للتجهيزات - وكذلك بعض الأجهزة من مخازن المديرية التعليمية ، وأجهزة نقل عهدة من مدارس فنية مجاورة . ولكن بصفة عامة ، فإن هذه الأجهزة - من مصادرها المختلفة - لاتحقق ما هو مطلوب لكل مجال . وقد يؤدى نقص الأجهزة والأدوات إلى عدم استكمال التدريبات العملية .

٣-الوسائل التعليمية

الأجهزة المتوافرة بمعامل الوسائل التعليمية بالمدارس الشاملة هى نفس الأجهزة المتوافرة فى أى مدرسة ثانوية عامة . ومصدرها هو إدارة الوسائل التعليمية بالمديرية التعليمية . وقسم الوسائل بالمدرسة غالبا مايقتصر عمله على عمل الخرائط واللوحات التى يستخدمها المدرس ويطلبها ، وهذه اللوحات والخرائط غالبا ما تكون من صنع العاملين وليس الطلاب .

٤ - أماكن ممارسة المجالات العملية

هناك بعض مدارس ، مثل طنطا وسوهاج والوادى الجديد ، يتوافر فيها أكثر من ورشة ومعمل وحديقة صغيرة . أما باقى المدارس فتستخدم بعض حجرات المدرسة لممارسة التدريبات المختلفة ، مما يؤثر أحيانا على سير الدراسة .

أما عن الممارسة العملية للطلاب خارج المدرسة ، فهى لا تتم ، حيث لايمارس الطالب أى نشاط فى البيئة أو ورشها ، أو أى مكان إنتاجى آخر .

وتنفرد مدرستا طنطا وسوهاج بمعامل لإجراء التجارب العملية . فهناك معمل للكيمياء والطبيعة والتاريخ الطبيعى ، وكل منها بها حجرة تحضير خاصة به ، وكلها مجهزة بأحدث الأجهزة العلمية . وإضافة إلى ذلك فإن مدرسة طنطا بها حجرة لمعمل اللغات والتكنولوجيا والميكانيكا ، وحجرة أخرى لمعمل الجغرافيا ، ولكنها بدون تجهيزات . وقد روعى فى اختيار مدرستى طنطا وسوهاج توافر

الرقعة اللازمة لإقامة المدرسة بمنشآتها بحيث يمكن :

ا - أن يخصص لكل شعبة بناء خاص بها داخل المبنى المدرسى .

ب - أن يخصص بها مبنى للإدارة ، ملحق به قاعات للاجتماعات وغيرها من المرافق التعليمية .

جـ - أن تضم المدرسة الورش والمعامل والمرافق التي تتناسب والشعب التى تقررت لها وفق احتياجات البيئة .

ه - المكتبة

تضم مكتبات المدرسة الثانوية الشاملة عددا كبيرا من الكتب الثقافية والعلمية ، وقليلا من كتب المجالات العملية . وعدم اهتمام المدرسة بتزويد المكتبة بهذه النوعية من الكتب له تأثيره فى اتجاه الطلاب للمجالات العملية ، ولا يسهم فى ثقافة الطالب المهنية . أضف إلى ذلك أن المكتبة لاتفتح أبوابها للطلاب بعد انتهاء اليوم الدراسى ، كما لاتفتح أبوابها للطلاب أو المواطنين من البيئة بعد انتهاء العام الدراسى .

ز - التقويم والامتحانات

أشار مشروع تجربة المدارس الثانوية الشاملة إلى أنه سيوضع للمدرسة نظام للتقويم يتسم بالمرونة ، ويعتمد على القياس الشامل لمجهودات الطالب خلال العام الدراسى . ومن الأسس التى أشار إليها المشروع كسر الحدود بين التعليم والتقويم ، فالتقويم يجب أن يصاحب التعليم .

وقد حدد المشروع الأسس الآتية التى يجب أن تقوم عليها نتيجة الطالب النهائية فى الشهادة الثانوية الشاملة وهى :

١ - تقويم لأعمال السنة بما يعادل ثلث مجموع الدرجات النهائية .

٢ - امتحانات شفوية وعملية بنسبة الثلث .

٣ - امتحان تحريرى بنسبة الثلث .

ولكن اتضح أن مايتم فى هذه المدارس ، بالنسبة لنظام التقويم والامتحانات ، هو مايطبق فى المدارس الثانوية الرسمية ، وذلك بالنسبة للمواد الأكاديمية ، أما بالنسبة لتقويم المجالات العملية ، فلم يحقق نظام الامتحانات دوره فى تقويم تلك المهارات العملية التى يكتسبها الطلاب . وهذا مما قلل من أهميتها بالنسبة للطلاب والمعلمين .

ح - الإدارة وهيئة التدريس

أشار المشروع إلى أن الإدارة الداخلية للمدرسة تتكون من :

١ - مدير المدرسة ، بدرجة مدير إدارة ، ويعد مسبقا للإشراف على هذه المدرسة .

٢ - أربعة وكلاء يمثلون المجموعة الأكاديمية والصناعية والتجارية والزراعية ، لايقل كل منهم عن مستوى ناظر مدرسة ، ويعدون مسبقا للمهمة التى سيقومون بها .

٣ - رؤساء للشعب الداخلية فى كل مجال من مجالات المدرسة ، مسئولون عن الجوانب العملية والتطبيقية فى كل من الشعب داخل المجال الواحد ، لايقل مستواهم الوظيفى عن مدرس أول ، ويشترط حصولهم على تدريب مسبق .

٤ - مدرسون متخصصون فى الشعب المختلفة ، يتم اختيارهم من بين خريجى الجامعات والمعاهد العليا ، بالإضافة إلى حصولهم على مؤهل تربوى ، كما تنظم لهم برامج تدريب مكثفة ، لمساعدتهم على ممارسة العمل فى هذا النوع من المدارس . ويحدد للمدرس نصاب من الحصص أقل مما هو

متبع فى المدارس الثانوية العامة ، فى حدود ١٦ حصة أسبوعيا ، ليكون لديه الوقت لممارسة الأنشطة التربوية الأخرى . ويراعى زيادة مرتبات المدرسين بهذه المدارس بما يعادل ٢٥٪ من المرتب كحافز للعمل .

٥ – يتم تشكيل مجلس إدارة للمدرسة من : –

أ – مدير إدارة المدرسة .

ب – وكلاء المجالات الثقافية والفنية المختلفة .

جـ – رؤساء الشعب .

د – من يرى المجلس الاستعانة بخبرتهم من ممثلى الهيئات والمؤسسات المختلفة .

ومن تقارير هذه المدارس ، واستمارة البيانات الأساسية لإمكانيات المدارس الشاملة ، اتضح الآتى :

١ – لا تضم معظم هذه المدارس إلى هيئة الإدارة العدد المخصص والمطلوب لوظائف وكيل مجال .

٢ – يوجد مدرسو المواد الأكاديمية بتخصصاتهم المختلفة على قوة المدرسة .

٣ – لا يتوفر العدد المطلوب أو النوعية المشار إليها من مدرسى المجالات العملية ، وغالبا ما يتم ندبهم من التعليم الفنى كل عام ندبا كاملا – إلا إذا طلبه التعليم الفنى فى أثناء العام ، أو بنظام الحصة .

٤ – لا يرقى المدرس الفنى فى المدرسة الشاملة ، فلا يشرف عليه التعليم الفنى ولا العام ، ولذلك فليست لهم تقارير سنوية خاصة للمدرسة يتم ترقيتهم على أساسها ، مما يسبب لهم عدم الاستقرار فى المدرسة ، ورغبة فى النقل من المدرسة الشاملة إلى التعليم الفنى .

٥ – لم يتضح وجود نظام لتدريب الإدارة أو هيئة التدريس بالمدرسة أو مدرسى

المجالات العملية قبل استلامهم العمل بالمدرسة أو فى أثناء العمل . ويتم التعيين لوظيفة المدير والوكلاء والمدرسين حسب الأقدمية وقواعد الترقى المعمول بها ، مما يتعارض مع طبيعة التجربة ، ويعطى انطباعا عن عدم الاهتمام بنجاح هذه التجربة . وهذا يشير إلى أن أى جهد فى تقويم هذه المدرسة سيصبح تقويما غير سليم لعدم مراعاته للأسس الرئيسية للمشروع الذى أنشىء من أجلها .

من العرض السابق يتضح أن هناك سلبيات أمام تنفيذ فكرة المدرسة الثانوية الشاملة فى مصر ، فى وقت تمثل فيه هذه المدرسة تطورا جديدا فى النظرة إلى المرحلة الثانوية . وهذا مما يدعو إلى التعرف على أراء الإدارة وهيئات التدريس والطلاب وأولياء أمورهم بهذه المدارس حول هذه الصيغة من التعليم الثانوى واقتراحاتهم لتجاوز هذه السلبيات .

وللتحقق من ذلك قام الباحث بتنظيم عدة مقابلات مقننة مع بعض المسئولين ومن لهم خبرة فى التعليم الشامل ، وكذلك طرح ثلاثة استبيانات على إدارة المدرسة وهيئة التدريس ، والطلاب وأولياء أمورهم .

وقد شملت هذه الاستبيانات :

١ - محتوى الاستبيانات

أ - بيانات خاصة

- بالإدارة وهيئة التدريس : (الوظيفة - والمادة أو المجال الذى يقوم بتدريسه - والمؤهل الدراسى) .
- بالطلاب : (السنة الدراسية - والشعبة - والمجال العملى) .
- بأولياء الأمور : (الجنس - والمؤهل - والوظيفة) .

ب - الرأى فى الأهداف التى تسعى المدرسة لتحقيقها .

جـ - الرأى فى نظام قبول الطلاب ، وتوزيعهم على المجالات العملية .

د - الرأى فى ملاءمة المناهج الدراسية (الأكاديمية والعملية الخاصة بالمجالات) بوضعها الحالى مع رغبات وميول الطلاب .

هـ - الرأى فى الإمكانات والتجهيزات .

و - الرأى فى نظام تقويم الطلاب .

ز - الرأى فى الخدمات والأنشطة التى تقدم للطلاب .

ح - رأى أولياء الأمور فى المدرسة الثانوية الشاملة .

ط - رأى الطلاب والمدرسين فى المشكلات التنظيمية التى تؤثر فى الدور الإيجابى للمدرسة .

ى - رأى أعضاء هيئة التدريس فى نظام تدريبهم .

ك - رأى أعضاء هيئة التدريس فى نظام التوجه الفنى الحالى للمجالات .

ل - اقتراحات للنهوض بفكرة المدرسة الثانوية العامة .

٢ - محتوى استمارات المقابلة المقننة

نفس المحاور السابقة الخاصة بالأراء فى الأهداف - ونظام القبول - والمناهج الدراسية - ونظام التقويم - والخدمات والأنشطة - والمشكلات البسيطة - والاقتراحات .

٣ - العينـــــة

شملت العينة المدارس الست الموجودة فى مصر ، وبلغ عدد أفرادها : -

إدارة المدرسة وهيئة التدريس : ١١٥

الطلاب من الصفوف الثلاثة : ٢٨٠

أوليـــــاء الأمـــــور : ١٣٨

٤ - صـدق وثبـات الاستبيانـات :

تم عرض الاستبيانات على خمسة محكمين من أعضاء هيئات التدريس بكليات التربية ، وتم استخراج الصدق المنطقى لاتفاق المحكمين ، الذى بلغ نسبة ٩٠٪ لمدى ملاءمة العبارات فى قياس البعد المراد قياسه . ثم تم استخراج صدق التقويم الداخلى لعناصر الاستبيانات ، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية بلغت ٣٠ من كل طرف بالعينة من محافظات الغربية والسويس وبنى سويف .

ثم أوجد ثبات الاستبيانات ، وذلك بإعادة تطبيقها على نفس أفراد العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول ، ثم تم إيجاد معاملات الارتباط بين مجموعة العبارات فى التطبيق الأول والثانى ، وقد تبين أن معامل الثبات بالنسبة للاستبيان الأول هو ٨٣٪ ، والثانى ٨٠٪ ، والثالث ٨١٪ . وبذلك يتضح أن الاستبيانات على درجة عالية من الثبات وصالحة للتطبيق على عينة البحث .

٥ - نتائج البحث وتفسيرها

أسفرت نتائج استمارة البيانات الأساسية عما هو قائم حاليا ، والمقابلات المقننة ، وتقارير الزيارات الميدانية للمدارس الست عما يلى :

- إن هذه المدراس عبارة عن مدارس ثانوية عامة مضافا إليها مجموعة من المجالات العملية تدرس من خلال ٤ حصص أسبوعيا ، تهدف إلى نفس أهداف التعليم الثانوى العام وتمنح شهادة الثانوية العامة .
- إن المجالات العملية لم تحظ بمكانة المواد التقليدية وليس لها خطة محددة ، وبالتالى لايوجد لها كتب دراسية مقررة .
- إن هذه المجالات العملية ليس لها ارتباط بالمواد الأكاديمية .
- إن وضع المدرسة مابين التعليم العام والفنى غير محدد تماما ، وإن كانت الدراسة أوضحت تبعيتها إلى التعليم العام فقط ، مما يؤكد عدم الاهتمام

بجانب المجالات العملية التى يجب أن يشرف عليها التعليم الفنى ، مما تسبب فى عدم تحقيق الهدف من تدريس هذه المجالات العملية ، وعدم تحقيق أهداف المدرسة الثانوية الشاملة بالتالى .

- إن هناك مدارس لم تعد أصلا للقيام بهذا الدور ، ويعتبر تقويم هذه المدارس كمدارس شاملة تقويما غير موضوعى .

وأسفرت نتائج تطبيق الاستبيانات بالنسبة لآراء كل مجموعة من المجموعات الثلاث عن مايلى :

أ - بالنسبة لتحقيق مبادئ المدرسة

وهى الشمول والتكامل والتفاعل مع المجتمع ، يقتصرالتعليم على الجانب المعرفى فقط دون امتداده إلى مختلف جوانب شخصية المتعلم وحياته وارتباطه بالبيئة ، مما لايجعل التعليم وظيفيا أو يسهم فى زيادة الدافعية للتعليم ، ورفع كفاءة عملية التعلم . وهذا يوضح عدم تحقيق مبدأ الشمول .

وهناك فصل بين المواد الدراسية التى يدرسها الطالب ، فهى ليست وحدة متكاملة وعلما واحدا له جوانبه النظرية والتطبيقية .

عدم تهيئة الفرص أمام الطلاب للاحتكاك بالبيئة المادية والبشرية ، وبالتالى عدم تحقيق مبدأ التفاعل الاجتماعى .

ب - الأهداف

- إن المدرسة حققت إلى حد ما الأهداف الخاصة بإكساب الطلاب قدرا من الثقافة المهنية ، إلا إنها لم تكسبهم مهارة فنية يمكن الاستفادة منها فى حياتهم العملية .

- إن المدرسة لم تحقق فكرة أن تصبح مرحلة منتهية تؤهل الطالب للعمل إذا لم تتح له فرص الالتحاق بالجامعات أو التعليم العالى .

- إن أهداف المدرسة الشاملة غير واضحة لأولياء الأمور أو المدرسين أو طلاب هذه المدارس القائمة .

جـ - خطط الدراسة والمناهج

- افتقار المنهج الحالى إلى الترابط بين الدراسة العملية والعلمية ، وبين العلم والتكنولوچيا ، وبين التعليم والعمل .
- نقص التنسيق مع المصانع والشركات الموجودة فى البيئة عند وضع خطة الدراسة مما يؤثر على عملية التدريب العملى بهذه المؤسسات .
- وجود قصور فى الأنشطة المصاحبة للمناهج الدراسية ، مثل تنظيم رحلات علمية للمصانع والمؤسسات للاطلاع على التطورات الحديثة والمستحدثات فى عالم التكنولوچيا .

د - كثافة الفصول وعدد المتقدمين

- يتبع حاليا نفس النظام المتبع فى فصول الثانوى العام ، رغم أن القواعد التنفيذية للمشروع حددت كثافة الفصل بعدد يسمح بالتدريب العملى .

هـ - نظام القبول واختيار الطلاب

- يتم قبول الطلاب بهذه المدارس طبقا لتنسيق الثانوى العام ، والتوزيع الجغرافى المعمول به فى المحافظة ، شأنها شأن أى مدرسة ثانوية عامة .
- نقص وعى أولياء الأمور بفكرة المدرسة الثانوية الشاملة ، حيث يعامل الطلاب معاملة طالب الثانوية العامة .

و - نظام توجيه الطلاب للمجالات العملية

- عدم وجود نظام معين فى توزيع الطلاب على المجالات العملية ، أو القيام

بعمليات التوجيه المهنى والتربوى والنفسى أو إجراء اختبارات خاصة بالميول والاستعدادات المهنية للطلاب ليتمكن الطالب من اختيار الملائم لقدراته واستعدادته وميوله .

- نقص التعاون بين المدارس الشاملة ومواقع الإنتاج بالمجتمع المحلى فى عملية التدريب لخدمة المنهج الدراسى الخاصة بالمجالات العملية .
- عدم وجود نظام لتشغيل الطلاب خلال الصيف فى الشركات الموجودة بالمحافظة التى تقع فيها المدرسة .

ز - التقويم والامتحانات

- عدم احتساب درجات امتحان المجالات العملية خاصة فى السنة النهائية للطالب له تأثير سلبى فى الدافعية لاكتساب هذه المهارات الفنية ، أو الحصول على درجات إضافية تمكنه من الالتحاق بكليات تخصصية تتناسب مع المجال العملى الذى اختاره .
- عدم وجود حوافز أمام الطلاب المتميزين فى المجالات العملية ، خاصة فى إتاحة الفرص لهم لمواصلة التعليم الأعلى .
- نقص متابعة الخريجين : لايوجد نظام لمتابعة خريجى هذه المدارس رغم أن مدة إنشائها تتراوح مابين خمس وعشر سنوات .

ح - الكتب المدرسية والتجهيزات التعليمية والمكتبات

- هناك نقص ملحوظ فى المدرسين والإمكانات اللازمة لممارسة الطلاب للمجالات العملية من حيث الخامات والأجهزة والمعدات . وهذا مما يضعف أثر التدريب العملى .
- لايوجد كتب للمجالات العملية ، مما يؤثر على العملية التعليمية .

- لاتضم المكتبات المدرسية بالمدارس المراجع أو الكتب أو الكتالوجات الخاصة المستخدمة فى المجالات العملية .
- لايوجد معيار محدد للاعتمادات اللازمة لتمويل المجالات العملية .

ط - الإدارة وهيئات التدريس

- لايتحقق الهيكل التنظيمى لمعظم المدارس الشاملة بمصر طبقا للقواعد التنفيذية لقرار إنشاء المدارس الشاملة ، خاصة فى تواجد وكلاء للمجالات العملية الأربعة .
- عدم وضوح معايير للكفاءة عند اختيار أو ندب معلمين من التعليم الفنى .
- تتم ترقية المدرسين الفنيين غالبا بنقلهم خارج المدرسة إلى التعليم الفنى ، مما يؤثر فى أداء التعليم بهذه المدارس .
- لم يتضح وجود دورات تدريبية لمدرسى المجالات العملية سواء قبل استلامهم العمل بهذه المدارس أو فى اثناء الخدمة .
- لايوجد ممثلون عن الشركات أو من الخبراء الفنيين فى التخصصات العملية التى تضمها المدارس فى مجلس إدارتها (رغم ورود هذا البند ضمن القواعد التنفيذية لقرار إنشاء المدارس الشاملة) .
- تتبع المدارس حاليا الإدارات التعليمية ، والمديريات التعليمية ، والوزارة . وهذه تبعية غير محددة الاتجاه للقنوات الشرعية فى الخريطة التنظيمية لوزارة التربية والتعليم . وهذا مما يؤثر فى القدرة على اتخاذ قرارات تجاهها .
- هناك ازدواج فى التوجيه بالنسبة للمجال الزراعى ، بين التربية الزراعية بالتعليم الثانوى العام والتعليم الزراعى الفنى .
- لاتصرف حوافز للممتازين من مدرسى المجالات العملية ، سواء مادية أو

إتاحة الفرص لسفر الكفاءات منهم فى بعثات لرفع قدراتهم وتشجيعهم على التجديد والابتكار .

- لايتم صرف وجبات غذائية للطلاب ، مما يؤثر على تطبيق نظام اليوم الكامل بالمدرسة أو خارجها

وهكذا أوضحت نتائج الدراسة الميدانية :

١ - أن المدرسة الشاملة لاتحقق الأهداف التى أنشئت من أجلها بالشكل المطلوب ، خاصة أهم سمة من سمات المدرسة الثانوية الشاملة وهى الارتباط بالبيئة للاستفادة منها أو لتقديم خدمات لها . وقد أرجع أفراد العينة ذلك إلى أسباب عديدة ، منها أن المدرسة - بمناهجها ونظامها - لاتعد طلابها للحياة العامة بقدر إعدادهم للدراسة بالجامعات . فقد اتضح وجود قصور ملحوظ فى تحقيق المدرسة فرصة مشاركة الطلاب فى مشروعات البيئة ، وفى تعريفهم بالمشكلات التى تعوق تقدم البيئة أو صور الإسهام فى النهوض بالبيئة المحلية . بالإضافة إلى أن المدرسة لاتستعين بالمصادر الموجودة بالبيئة ، كما أنها لاتضع إمكانات المدرسة فى خدمة المواطنين والمؤسسات الموجودة فى البيئة .

٢ - وجود قصور ملحوظ فى تحقيق هدف آخر للمدرسة وهو إكساب الطلاب القدرة على قراءة وتفسير المعلومات من الجداول الإحصائية والرسوم البيانية ، أو استخدام المراجع والمصادر العلمية ، أو استخدام الكتالوجات والنشرات المصاحبة للأجهزة العلمية ، أو التعامل السليم مع الأجهزة والأدوات المستخدمة . ويمكن تفسير ذلك بأن الاهتمام منصب على تحصيل المواد الدراسية المقررة على الطلاب بالإضافة إلى ازدحام خطة الدراسة بالمواد الدراسية الأكاديمية بالدرجة التى تجعل المدرس والطالب

يهتمان أساسا بالمواد الإجبارية التى سيؤدى عنها امتحانا يؤهل لدخول الجامعة .

٣ - أن النظم الحالية للامتحانات تمثل عائقا يحول دون تحقيق هذا الهدف . فالامتحانات قاصرة على قياس الجانب المعرفى فقط وللمواد الدراسية الإجبارية المقررة على التعليم الثانوى العام ، وعدم جدية الامتحانات التى تجرى للمجالات العملية ، بل وعدم إجرائها أساسا للصف الثالث الثانوى .

٤ - أن ازدياد كثافة الفصول يمثل عائقا دون تحقيق المدرسة الشاملة لأهدافها . وازدياد كثافة الفصول فى هذه المدارس الشاملة لايرجع إلى رغبة الطلاب وأولياء أمورهم للالتحاق بهذه الصيغة من التعليم الثانوى ، ولكن بوصفها مدرسة ثانوية عامة . كما أنه نتيجة طبيعية لازدياد الطلاب بمعدل أكبر من معدل بناء الفصول والمدارس ومن ازدياد معدل النمو السكانى عن معدل التنمية الاقتصادية . وتنعكس زيادة كثافة الفصول على أن المعامل والورش والإمكانات المتاحة لا تستوعب طلاب الفصل الواحد ، بالإضافة إلى أن الأدوات والتجهيزات غير كافية ، ومدة الدراسة المخصصة للمجالات غير كافية .

٥ - لا يوجد كتاب مدرسى للمجالات العملية ، ولا تتوافر المراجع العلمية بالمكتبات .

٦ - يوجد قصور فى إعداد وتدريب وتوجيه معلم المجالات العملية ولا يوجد موجه أو مرشد تربوى ومهنى لهذه المدارس لتوجيه الطلاب فى اختيار المجالات العملية المناسبة لقدراتهم واستعدادتهم وميولهم .

ثالثا : التوصيات

من التحليل السابق لنتائج الدراسة الميدانية يمكن استخلاص التوصيات التالية :

١ - التأكيد على أن هدف المدرسة الثانوية الشاملة هو إعداد الطلاب للحياة العملية ، إلى جانب إعداد من تسمح إمكاناته وقدراته واستعداداته الشخصية لمواصلة التعليم العالى .

٢ - ضرورة تطوير خطة الدراسة والمناهج بما يحقق مبادئ وأهداف المدرسة الثانوية الشاملة ، والربط بين المواد النظرية والعملية لإحداث التكامل بينهما ، مع إعداد الكتب المدرسية الحديثة عن المجالات العملية ، ونقل التكنولوچيا الحديثة والوسائل السمعية والبصرية تيسيرا للمعرفة والإفادة منها .

٣ - إعطاء عملية إعداد معلمى المجالات العملية اهتماما خاصا ، مع إزالة الحواجز بين معلمى المجالات العملية والمواد الدراسية النظرية .

٤ - إعادة النظر فى مدة الدراسة المخصصة للمجالات العملية ، والعمل على زيادتها وتناسب موعدها مع استعدادات الطلاب للعمل والتحصيل ، مع إنشاء وظيفة مرشد أو موجه تربوى ومهنى لمساعدة الطلاب فى اختيار المجالات العملية المناسبة .

٥ - اتباع نظام اليوم الكامل بهذه المدارس ، مع صرف وجبة غذائية للطالب ، حتى يتاح أمام الطلاب فرصة التدريب العملى داخل أو خارج المدرسة وممارسة الأنشطة التربوية المختلفة بالمدرسة .

٦ - رفع مستوى تدريب الطلاب ، من خلال توفير المدرب القادر ، وتعاون قطاعات الإنتاج بالمجتمعات المحلية بما يتوافر لديها من إمكانات لازمة للتدريب ، وتبادل الخبرة ، والإفادة من العاملين فى هذه القطاعات فى

التعليم والتدريب ، وعقد برامج تدريبية خلال إجازات الصيف ، والقيام برحلات وزيارات علمية لمواقع الإنتاج .

٧ – التوعية بأهمية هذا النوع من التعليم ، مع تغيير المفهوم والنظرة الاجتماعية التى تعتبر أن التعليم الثانوى العام هو التعليم الأرقى .

٨ – وضع حوافز أمام الطلاب والخريجين ، وذلك بإتاحة مزيد من فرص العمل لخريجى هذا النوع من المدارس ، بالإضافة إلى اعتبار الدرجات التى يحصلون عليها فى المجالات العملية بمثابة درجات إضافية تضاف نسبة منها إلى المجموع الكلى تؤهلهم للالتحاق بالكليات المناظرة لتخصصاتهم أو إنشاء كليات تطبيقية يلتحق بها خريجو التعليم الشامل .

٩ – وضع ضوابط لتنسيق الإشراف على هذه المدارس ، مثل إنشاء جهاز فنى متخصص للتخطيط والإشراف والمتابعة ، (يضم ممثلين من وزارة التعليم ووزارات الخدمات والإنتاج المختلفة والقوات المسلحة ، والقيادات المحلية) ، وأن تكون تبعية المدرسة الشاملة للمديرية التعليمية وليس للإدارة التعليمية .

١٠– مساهمة الجهود الذاتية للهيئات والنقابات المهنية والغرف التجارية والشركات والمؤسسات الإنتاجية فى تمويل هذا النوع من التعليم والمساهمة فى عمليات التدريب .

١١– توفير الفصول والورش والمعدات والتجهيزات لهذه المجالات ، مع تخصيص قاعات لعرض المنتجات الطلابية وتسويقها مع وضع حوافز للطلاب المنتجين .

١٢– الاهتمام بنظام الامتحانات الخاصة بالمجالات العملية بنفس الاهتمام القائم للمواد النظرية .

١٣– إعداد الدراسات اللازمة لتحديد مواصفات الأبنية المدرسية المطلوب توفيرها

بما يتناسب مع الخطة الدراسية للمدارس الثانوية الشاملة (من ورش ومعامل ومزارع وفصول وأماكن للأنشطة والملاعب) .

١٤- إعداد المقاييس والاختبارات النفسية والمهنية المناسبة للكشف عن القدرات والاستعدادات والميول للطلاب لاختيار المجالات العملية الملائمة لهم .

ويمكن الاسترشاد بهذه الدراسة الميدانية الاستطلاعية فى إجراء دراسة أخرى شاملة يقوم بها المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بالتعاون مع الهيئات العلمية المتخصصة التى ترغب فى المشاركة ، بهدف وضع تصور لنظام تطبيق المدرسة الشاملة فى مصر بما يحقق لها مقومات النجاح ، ويساير الاتجاهات العالمية المعاصرة ، ويتناسب مع القوى والعوامل الثقافية التى تتلاءم مع البيئة المصرية .

المراجع

١ - الجنزورى ، كمال ، *مصر والقرن الحادى والعشرون* ، كتاب الأهرام الاقتصادى ، ١٩٩٧ .

٢ - المرجع نفسه ، ص ٤٣ .

٣ - المرجع نفسه ، ص ٤٤ .

٤ - الأستاذ الدكتور حسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم المصرى .

٥ - بهاء الدين ، حسين ، *التعليم والمستقبل* ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٧ ، ص ٣٩ .

٦ - سرور ، أحمد ، *تطوير التعليم فى مصر - سياسته واستراتيچيته وخطة تنفيذه فى مرحلة التعليم قبل الجامعى* ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٩.

٧ - سرور ، أحمد ، استراتيچية تطوير التعليم فى مصر ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٧. ص ص ٢١ - ٤٧ ، وص ٩٧ .

٨ - راجع على سبيل المثال :

نبيل أحمد عامر : *التعليم الثانوى فى البلاد العربية - الجمهورية العربية المتحدة، الجمهورية*

العراقية ، الجمهورية العربية السورية : القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، ١٩٧١ .

جامعة الدول العربية : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، "*حلقة المدرسة الثانوية للتعليم العام والمهنى فى البلاد العربية المنعقد فى عمان* – (فى الفترة من ٢٥ – ٣٠ نوفمبر ١٩٧٢) القاهرة ، معهد التخطيط القومى ، ١٩٧٢ .

زينب محرز ، *المدرسة الشاملة* ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٦٦ .

حافظ فرج أحمد : "*التخطيط للتعليم الثانوى العام بجمهورية مصر العربية* : دراسة تحليلية تقويمية" ، رسالة دكتوراه ، كلية البنات – جامعة عين شمس ، ١٩٨١ .

أحمد حسن عبيد ، *فلسفة النظام التعليمى وبنية السياسات التربوية* ، القاهرة ، الانجلو المصرية ، ١٩٧٩ .

روبين بيدلى ، *المدرسة الشاملة* ، ترجمة محمد منير مرسى ويوسف ميخائيل ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧١.

Conant, James. B"*The Comprehensive High School*" in Talks on American Education, Henry Chauncey *ed.)* . New York Bureau of Publication, 1962.

Egyleston, The Sociology of Comprehensive Schooling. The chaucer press, 1977.

Monka, T. G, Comprehensive Education in Action. London: National Foundation for Educational Research, 1970.

Edgar Faur & Others; Learning to be, The World of Education Today and Tomorrow, Unesco, 1972.

٩ – حلمى ، مصطفى كمال : تقييم *المدرسة الشاملة* ، القاهرة ، سلسلة اقرأ ، عدد ٤٤١ – نوفمبر ٨٧ ص ص ٦ – ٧ ، وزينب محرز ، مرجع سبق ذكره ، ص ص ١٩ – ٢١ .

١٠– تعريف للباحث .

١١– الإدارة العامة للتعليم الثانوى العام بالوزارة : *الخطوط العامة لمشروع المدارس الثانوية الشاملة* بين البنك الدولى للإنشاء والتعمير ووزارة التربية والتعليم .

١٢– انظر :

ملحق ١ ، ملحق ٢ ، بشأن القرار الوزارى لإنشاء المدارس الثانوية الشاملة ، وخطة المجالات العملية بتلك المدارس .

وزارة التربية والتعليم – الإدارة العامة للتعليم الثانوى ، *الخطوط العامة لمشروع المدارس الثانوية الشاملة ، بشأن ما طلبه البنك الدولى من بيانات لتنفيذ نظام المدرسة الشاملة* .

١٣– الرجوع إلى :

المركز القومى للبحوث التربوية ، مشروع *مبدئى لتطبيق نظام المدرسة الشاملة فى مصر على المدى القريب وعلى المدى البعيد* ، القاهرة ، جهاز التوثيق والمعلومات التربوية ، ١٩٧٥، ص ص ١ – ١١ .

المركز القومى للبحوث التربوية ، مشروع *لتطوير المدارس الثانوية الشاملة على سبيل التجريب* ، (ملف التعليم الثانوى) ، تقرير مجموعة العمل لدراسة مبررات التغيير ، (د. ت) ، ص ص ١ – ٨ .

١٤- انظر الملحق رقم (٣) نموذج لبطاقة الرغبات بطنطا .

١٥- راجع :

سهير محمد أحمد حواله ، *دراسة تحليلية تقويمية لتجربة المدرسة الثانوية الشاملة بمصر* ، رسالة ماچستير ، كلية التربية ، جامعة الاسكندرية ، ١٩٨٣ ، ص ص ١٣٨ - ١٣٩ .

وزارة التربية والتعليم - الإدارة العامة للتعليم الثانوى ، اتجاه نحو تدعيم المدرسة الثانوية الشاملة ، غير منشور .

أحمد حسن البنان : *تقرير عن تجربة المدرسة الثانوية الشاملة بطنطا* ، غير منشور .

المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوچيا ، *تقرير عن المدرسة الشاملة* ، القاهرة ، ١٩٨٥ .

نتائج استمارة البيانات الأساسية للامكانات بالمدارس الشاملة التى قام بها الباحث .

دور التعليم فى مواجهة تحديات العولمة الاقتصادية

رفيقة حمود*

١- العولمة الاقتصادية ودور التعليم فى مواجهة تحدياتها

١-١ العولمة الاقتصادية وتحدياتها

يشهد العصر الحاضر ثورة علمية وتكنولوجية هائلة ، وتطورا سريعا فى مختلف المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، فى كافة دول ومناطق العالم . ولقد أصبح الحاسب الآلى يستخدم فى مختلف مرافق الحياة اليومية وفى عالم العمل . وانفتح العالم على بعضه بواسطة شبكات الاتصال والمعلومات العالمية الحديثة ، فبرزت ظاهرة "العولمة" ، التى نقلتنا من التركيز على المحلى والوطنى إلى العالمى ، بحيث أصبح العالم "قرية صغيرة" . ولم يعد بإمكان أى بلد أن يعيش بمعزل عن تأثيرات الأحداث والتطورات الدولية ، وأصبح علينا أن نتعلم لنعيش فى القرية العالمية ، وأن نكون قادرين على معرفة الآخرين والتفاهم معهم ، واحترام الاختلافات الثقافية والروحية والسياسية التى تميزهم عنا ، وتحقيق مشروعات مشتركة معهم [١] .

وسوف يصبح المعيار الأساسى للقوة فى النظام العالمى خلال العقود الثلاثة القادمة المعلومات والتكنولوجيا المتقدمة [٢] . ويتوقع أن يستمر التطور بشكل

• أستاذ التربية ، عميد كلية الاداب ، جامعة البحرين (سابقا) .

المجلة الاجتماعية القومية ، المجلد الخامس والثلاثون ، العدد الثالث ، سبتمبر ١٩٩٨ .

مذهل فى القرن الحادى والعشرين ، وأن تفوق التغيرات الأساسية التى ستحدث فى العالم خلال المئة سنة القادمة – التغيرات التى حدثت خلال الألف سنة الماضية . ويتوقع حدوث الكثير من المفاجآت التى ستغير ظروف الحياة على الأرض ، مما يستدعى ضرورة استقرائها والتخطيط لمواجهتها (٣) .

ويرافق ذلك تطورات هامة على الصعيد الاقتصادى . فالتكنولوچيا الحديثة تتطور بسرعة ، تحقق إنتاجا عالى الجودة ، وتخفض زمن الإنتاج وكلفته ، وتقدم للمستهلكين سلعا وخدمات أرخص ، وتحقق أرباحا أكثر ، وتستغنى عن أعداد متزايدة من القوى العاملة . وأصبحت الوظائف أكثر تخصصا ، وبدأت المعلومات والمهارات تقدم بسرعة ، وبدأ شبح البطالة يهدد كثيرا من الدول ، التى بات عليها أن تعمل على إعادة تأهيل مواطنيها حتى يتمكنوا من التكيف مع الظروف المستجدة . وتوسعت العمالة فى قطاعات الخدمات والمعلومات التى تتطلب مستوى عاليا من التدريب فى الإدارة والتكنولوچيا (٤) .

وفى الوقت ذاته ، ظهرت شركات صناعية وتجارية متعددة الجنسيات . وساعدت ثورة الاتصالات على تقليص المسافات والحدود وتطوير سوق عالمية لرأس المال ، الذى بدأ ينتقل من بلد لآخر حسب فرص النجاح وملاءمة التشريعات . وأصبحت التجارة حرة بعد الاتفاقية المعروفة باسم الجات ، وتزايد اعتماد الدول على بعضها من خلال التبادل التجارى . وأصبحت الحكومات الوطنية فى نهاية هذا القرن تحت رحمة السوق العالمى ، ولم يعد بالإمكان فرض حماية على المنتجات الوطنية . ودخلت الدول المختلفة فى منافسة عالمية تخضع لقانون العرض والطلب . وأصبح البقاء للأصلح والأجود والأقل كلفة ، وأصبحت الغلبة للدول القادرة على تصنيع أفضل المنتجات ، وإعداد قوة العمل الأفضل تعليما ومهارة .

وتتزايد التكتلات الاقتصادية العالمية العملاقة ، ويتزايد الاعتماد الاقتصادى المتبادل ، وتتجه أسواق المال العالمية نحو التكامل فيما بينها لتوفير فرص الاستثمار الأمثل لرؤوس الأموال . وتجرى محاولات حثيثة لتحويل اقتصاديات الدول النامية إلى اقتصاد السوق الرأسمالى وربطها بالاقتصاد العالمى . فالمباراة الاقتصادية فى القرن الحادى والعشرين ستكون بها عناصر تعاونية إلى جانب عناصر تنافسية ، إذ إن بيئة العالم الاقتصادية ستكون فى حاجة إلى تعاون على النطاق الكونى إذا أريد أن تكون ملائمة للجميع [٥] .

وهكذا أصبح كل بلد محتاجا لأن يعيد النظر فى اقتصاده حتى يتمكن من المنافسة فى سوق العمل الدولى . ولن يتسنى تحقيق ذلك إلا بواسطة نوعية عالية من التعليم والتدريب ، تتكامل مع الاقتصاد وتؤمن له الكفاءات التى يحتاج إليها . وإلا فإن التباين سوف يزداد فى مستويات التنمية من بلد لآخر ، ويزداد التباين بين الدول الصناعية الغنية (وهى أقلية) والدول الفقيرة (الأكثرية) بسبب عدم توزع العائدات بشكل عادل بينها (إذ أن خمس سكان العالم يستهلك أربعة أخماس موارد الأرض الطبيعية مع ما ينتج عن أنشطتهم من تدهور بيئى) بحيث يحدث انفصام بين أقلية قادرة على شق طريقها بنجاح فى هذا العالم الجديد ، وبين أغلبية عاجزة عن اللحاق بها والمساهمة فى التأثير فى المصير المشترك للمجتمع الدولى . وإذا لم يتمكن المجتمع الدولى من مواجهة هذه المشكلات والتحديات فسوف تنعكس سلبيا على الأجيال القادمة [٦] .

وبالإضافة إلى ذلك ، لابد أن نشير إلى انتشار الأفكار الديموقراطية ، وازدياد مشاركة الجماهير فى اتخاذ القرار على كافة مستويات المجتمع ، والتركيز على الحريات العامة وحقوق الإنسان والعدالة الاجتماعية . وهذا يتطلب من الأفراد التمتع بالاستقلال الذاتى والإحساس بالمسئولية [٧] .

وتتعالى الصيحات فى العالم للحفاظ على البيئة من أخطار التلوث والاستنزاف اللذين يهددان كافة أرجاء العالم ، خاصة مع الانفجار السكانى والتطورات الاقتصادية الكبيرة ، فتتدهور الأراضى الزراعية ، ويزداد الزحف الصحراوى ، وتتفاقم أزمة المياه ، ويستمر استهلاك مصادر الطاقة ، وينقرض العديد من الكائنات الحية ، ويتسع ثقب طبقة الأوزون ، وترتفع درجة حرارة الأرض ، الخ .

وفى الوقت ذاته ، ومع الانفتاح الإعلامى والعولمة الاقتصادية ، تتزايد المخاوف من هيمنة الدول الكبرى على الدول الأخرى الأقل نموا ، ليس فقط اقتصاديا وسياسيا ، بل وحضاريا وثقافيا أيضا ، مع ما يترتب على ذلك من تغريب ثقافى يهدد قيم وثقافة المجتمعات التى يكتسحها .

١-٢ دور التعليم فى مواجهة تحديات العولمة والاهتمام العالمى به

ومن الطبيعى أن تضع تلك الظروف مشكلات وتحديات كبيرة أمام الأنظمة التعليمية ، وأن تدعوها لإيجاد الحلول الجذرية لها ، وأن تنعكس آثارها بالتالى على الأهداف التربوية والمناهج والوسائل التعليمية وطرائق التدريس ، وعلى إعداد المعلمين وتدريبهم[٨] .

ولهذا فقد أصبح التنافس الحقيقى الذى يجرى فى العالم تنافسا فى تطوير التعليم فى الدرجة الأولى ، وأصبح التعليم أحد العناصر الأساسية فى التقدم الاقتصادى والتنمية العلمية والتكنولوجية ، والمحرك الأساسى لنهضة الأمم ، ووسيلة الدول للدخول فى القرن الحادى والعشرين واحتلال مكانة لائقة ضمن الدول . وذلك لأن التعليم يلعب دورا رئيسيا فى تنمية رأس المال البشرى ، الذى أصبح يفوق بأهميته رأس المال المادى . فعلى سبيل المثال ، بينت دراسة أجراها البنك الدولى ، اعتمادا على التحليل الاقتصادى لثلاثة عشر بلدا من البلدان

النامية ، أن دراسة أربع سنوات من التربية الأساسية فى التعليم الابتدائى كفيلة بزيادة إنتاجية الفلاحين بحوالى ٧ر٨٪ لجميع تلك البلاد ، وبحوالى ١٠٪ للبلاد التى تسعى إلى تحديث أساليب الإنتاج [٩] . كما خلصت دراسة أخرى أجراها البنك لـ ١٩٢ بلدا إلى أن نسبة ١٦٪ فقط من النمو تعود إلى رأس المال المادى (الآلات والمبانى والبنية الأساسية المادية) ، وتأتى نسبة ٢٠٪ منه من رأس المال الطبيعى ، ولكن من الممكن أن يعزى مالا يقل عن نسبة ٦٤٪ من النمو إلى رأس المال البشرى والاجتماعى[١٠] .

لكل ما تقدم ، أصبح لتطوير نظام التعليم فى كثير من الدول أولوية وطنية . فقد أصبح تقدم الدول يقاس بمستوى تعليم أبنائها وقدرتهم بوجه خاص على استعمال الرياضيات والعلوم والتعامل مع التكنولوچيا الحديثة . وارتبط ذلك بالاقتصاد ، فأصبح من يملك العلم والمعلومات يملك القوة الاقتصادية أيضا . وساعدت ثورة الاتصالات على تحويل التربية من شأن مجتمعى محدود إلى "قضية عالمية" . وتسعى جميع بلدان العالم إلى مراجعة أنظمتها التعليمية كوسيلة لمساعدتها على اللحاق بركب التطور ، كما أن المنظمات الدولية المختلفة ، كاليونسكو واليونيسف والبنك الدولى وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، تدعم جهود تطوير التعليم فى العالم .

فألمانيا واليابان ، على سبيل المثال ، خرجتا من الحرب العالمية الثانية مهزومتين محطمتين ، فحاولتا بناء نفسيهما على أسس راسخة ، واهتمتا اهتماما كبيرا بتطوير التعليم ، واعتبرتا التربية الأساس الأول فى بناء الإنسان والمجتمع ، وأعادتا النظر فى خططه ومناهجه وبرامجه وأساليبه وإعداد معلميه . فاستطاعتا بذلك أن تعيدا بناء دولتيهما ، وأن تثبتا أقدامهما على طريق المستقبل ، وأن تحققا معجزات اقتصادية وتكنولوچية على الرغم من الهزيمة القاسية التى منيتا بها .

وهكذا ، ففى عام ١٩٥٠ ، كان الناتج القومى للفرد فى الولايات المتحدة الأمريكية يساوى أربعة أمثاله فى ألمانيا الغربية ، ويزيد خمس عشرة مرة على مثيله فى اليابان . أما فى التسعينيات ، فقد أصبحت اليابان ، والجماعة الأوروبية المتمركزة حول أقوى عضو فيها وهو ألمانيا ، والولايات المتحدة ، ثلاثة منافسين متساوين نسبيا ، بل وأصبح الناتج الإجمالى للفرد فى اليابان وألمانيا أعلى قليلا من مثيله فى الولايات المتحدة . ويعتبر ثلثا الأيدى العاملة فى اليابان وألمانيا أفضل من زملائهم الأمريكيين من حيث المهارة (١١) .

وفى الولايات المتحدة الأمريكية يدرك المسئولون دور التعليم فى "صناعة القوة" . ولهذا ، عندما أرسل الاتحاد السوڤيتى قمره الصناعى الأول سبوتنك إلى الفضاء فى عام ١٩٥٧ ، حدثت هزة عنيفة فى الولايات المتحدة الأمريكية ، واعتبر نظام التعليم المسئول الأول عن التخلف فى السباق العالمى فى مجال الفضاء . وكان ذلك بمثابة محرك قوى دفع مؤسسات المجتمع الأمريكى لإصلاح هذا النظام ، وإجراء تطوير شامل فى المدرسة الثانوية الشاملة ، والاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات واللغات . وفى الثمانينيات ، شهدت الولايات المتحدة الأمريكية ثورة أخرى بسبب تفوق اليابان عليها فيما يتعلق بتحقيق مستويات جيدة فى الرياضيات والعلوم ، والتحدى الذى فرضته فى مجال التكنولوچيا المتقدمة ، مما جعل الدولة تدعو أيضا إلى إعطاء الأولوية للتعليم ، ومراجعة الأوضاع التعليمية فى أمريكا بشكل شامل ، واقتراح استراتيچيات كفيلة بتطويرها كى لا تفقد الولايات المتحدة مكانتها العلمية والصناعية المتميزة فى عالم شديد التنافس .

وهكذا أصبح أمر تنمية الموارد البشرية مسألة حياة أو موت بالنسبة لمختلف المجتمعات ، خاصة النامية منها – وبلداننا العربية منها – حتى تتمكن من تحقيق التنمية الشاملة ، وسد الفجوة الكبيرة التى تفصلها عن الدول المتقدمة ،

والاستعداد لدخول القرن الحادى والعشرين . ولهذا أصبح تطوير نظام التعليم فى كثير من الدول أولوية وطنية ، ويسعى المسئولون إلى تقويمه وإعادة النظر فيه .

والواقع أن الدول العربية قد بذلت فى العقود الأخيرة – كسائر بلدان العالم – جهودا واضحة لتطوير التعليم وتوسيع فرصه وتحسين نوعيته . وأصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عدة استراتيچيات للتربية ، ولمحو الأمية ، وللعلوم ، وللثقافة . كما جرت محاولات غير حكومية لإبراز دور التعليم وأهمية تطويره . ولكن مشكلات التعليم الكمية والنوعية تبقى قائمة فى المنطقة العربية ، كما سنرى فيما بعد ، مما يستدعى الإسراع باتخاذ إجراءات جذرية لمعالجتها .

١-٣ خصائص *التعليم* القادر على مواجهة تحديات العولمة

ولكن التعليم يواجه الكثير من التحديات حتى يتمكن من تخريج نوعية جديدة من المتعلمين القادرين على تنمية أنفسهم وفهم الآخرين ، والعيش فى "القرية العالمية" والمساهمة فى إقامة عالم يكون العيش فيه أيسر وأكثر عدالة ، دون أن ينفصلوا عن جذورهم ، ودون أن يشعروا بالتمزق بين العولمة والبحث عن الجذور والانتماءات [١٢] . ولهذا ، فمن الطبيعى أن يختلف تعليم هؤلاء ، كما ونوعا ، عن التعليم الذى كانت تتطلبه العصور السابقة . وقد أكد تقرير لجنة اليونسكو للتربية فى القرن الحادى والعشرين أن أحد سبل مواجهة تحديات القرن القادم يكمن فى أن يبنى التعليم – ذلك الكنز الكامن فى أعماق كل منا – على الدعائم الأربع التالية [١٣] :

- تعلم الفرد ليكون ، بحيث تنمو شخصيته المتكاملة من مختلف جوانبها ، ويصبح قادرا على التصرف باستقلالية ، والحكم الصائب على الأمور ، وتحمل المسئولية .

- وتعلمه للمعرفة ، بحيث يجمع بين ثقافة واسعة بدرجة كافية ، وإمكانية البحث المعمق فى عدد من المواد ، وأن يتعلم كذلك كيف يتعلم ليتمكن من الاستفادة من الفرص التى تتيحها التربية مدى الحياة .
- وتعلمه للعمل ، ليس للحصول على تأهيل مهنى فحسب ، بل لاكتساب كفاءة تؤهله لمواجهة مواقف مختلفة ، كلما دعت الحاجة .
- وتعلمه للعيش مع الآخرين ، وذلك بفهمهم وتحقيق مشروعات مشتركة معهم ، فى ظل احترام التعددية والتفاهم .

ومن الواضح أن تكوين نوعية من الخريجين كالتى سبقت الإشارة إليها لا يمكن أن يتم عن طريق مجرد تلقينهم المعارف الجاهزة ومطالبتهم باسترجاعها ، وإنما بتوفير المناخ التعليمى - التعلمى المناسب ، وإدخال تعديلات جوهرية على محتويات المناهج الدراسية بحيث تكون متنوعة ، مرنة ، منفتحة على الحياة العملية ، قادرة على التكيف مع التحولات التى تطرأ على الحياة المهنية . وكذلك تطوير طرائق وأساليب التعلم والتعليم وتقنياتهما بحيث تساعد على تنمية القدرات والمهارات العقلية ، وتأمين وسائل التعليم الأساسى (القراءة والكتابة والحساب والتعبير الشفهى وحل المشكلات) ، والمضامين الأساسية للتعليم (المعرفة والمهارات والقيم والمواقف) التى يحتاجونها من أجل البقاء ، وتنمية كافة قدراتهم التى تمكنهم من العيش والعمل بصورة كريمة ، وتحسين نوعية حياتهم ، والمشاركة الكاملة فى عمليات التنمية ، واتخاذ القرارات المستنيرة ، والرغبة فى مواصلة التعلم مدى الحياة . وهذا المفهوم للتعلم يجب أن يتوسع ليشمل الأميين والراشدين والأطفال غير الملتحقين بالمدارس واليافعين الذين تركوا المدرسة قبل إتقان مهارات التعلم الأساسية . ومن هنا ضرورة إثراء التعليم الأساسى وتعميمه وتوفير الالتزام السياسى له ، ودعمه بالإجراءات المالية المناسبة [١٤] .

٢ - المشكلات الاقتصادية والتربوية التى تواجه المنطقة العربية بعامة ، والاسرة العربية بخاصة

لا تزال المنطقة العربية – مع الأسف – متخلفة عن مواكبة ثورة المعلومات والتطور التكنولوچى ، ولا تزال أوضاعها التعليمية والاجتماعية والاقتصادية متردية ، رغم الجهود الكبيرة التى بذلت فى العقود الأخيرة ، والتطور الذى حدث على مختلف الأصعدة ، ورغم توافر الأموال والإمكانات البشرية والثروات الطبيعية لديها . وفى عصر التكتلات والتحالفات فى مناطق عديدة من العالم ، وفى جو تنافس عالمى لا مكان فيه للكيانات الصغيرة والضعيفة ، نجد الدول العربية مفككة ومتناحرة ، مصالحها متضاربة ، وطاقاتها مبعثرة ، وتسود النزاعات السياسية والعسكرية بين أقطارها ، علما بأن العالم العربى كان من أكثر المناطق المرشحة للتكامل والاندماج ، وأنه يواجه تحديا خطيرا من جانب إسرائيل فى شكل سوق شرق أوسطية . كل هذا يضع المجتمع العربى بعامة ، والأسرة العربية بخاصة ، أمام تحديات كثيرة .

ويكفى أن نشير إلى بعض المشكلات التى نعانى منها لنشعر بعمق الأزمة التى نعيشها :

لاتزال الأمة العربية تعانى من تبعيتها الاقتصادية للقوى العظمى ، ومن الديون الخارجية ، والحاجة إلى استيراد الغذاء ، ومن اختلال الموازين بين الصادرات والواردات ، كما تعانى من تزايد النفوذ الدولى على القرارات الاقتصادية الوطنية للدول بواسطة البنك الدولى وصندوق النقد الدولى واتفاقية الجات ، مع ما يستتبع ذلك من آثار سلبية على الخدمات الصحية والتربوية والتأمينات الاجتماعية ومستوى المعيشة ونوعية الحياة . وبالإضافة إلى ذلك ، تعانى نسبة كبيرة من الأسر العربية فى مناطق كثيرة من الوطن العربى من الفقر

والحرمان ، ومن تدنى المستويات التعليمية والثقافية ، ومن سوء الأوضاع الصحية والسكنية .

ولعل بعض المؤشرات الإحصائية تعطينا فكرة أوضح عن حجم المأساة ، خاصة عندما نقارن الأوضاع الاقتصادية فى المجتمع العربى بمثيلاتها فى بعض البلدان الأخرى :

فقد بلغ نصيب الفرد من الناتج المحلى الإجمالى الحقيقى المعدل بالقيمة الشرائية للدولار ، فى عام ١٩٩٢ على سبيل المثال ، ٤٢٧٠ دولارا فى الأردن ، ٣٥٤٠ دولارا فى مصر ، ٣٣٧٠ دولارا فى المغرب ، ٢٥٠٠ دولارا فى لبنان ، فى حين بلغ نصيب الفرد من هذا الناتج فى العام نفسه ٢٣٧٦٠ دولارا فى الولايات المتحدة الأمريكية ، و ٢٢٥٨٠ دولارا فى سويسرا ، و ٢٠٥٢٠ دولارا فى كندا ، و ١٤٧٠٠ دولارا فى إسرائيل [١٥] .

وتشير الإحصاءات إلى أنه ، على الرغم من تزايد الإنفاق العام على التعليم بشكل مطلق وكنسبة من الناتج القومى الإجمالى فيما بين ١٩٨٠ و ١٩٩٢ ، إلا أن الإنفاق العام ، معبرا عنه بمتوسط الإنفاق للفرد من السكان ، قد تراجع فى الدول العربية غير الخليجية . ويلاحظ أنه عند تغيير الإنفاق العام يتزايد نصيب المرتبات نظرا لصعوبة تخفيضها ، بينما يتجه نصيب المستلزمات التعليمية إلى الانخفاض فى جميع الدول تقريبا ، مما ينعكس سلبيا على نوعية التعليم [١٦] . وتعتبر مشكلة الإنفاق على التعليم من العوامل المعوقة للنهوض به .

وفى مرحلة ما قبل المدرسة ، لا تجد سوى نسبة قليلة جدا من الأطفال فى الدول العربية مكانا لها فى رياض الأطفال (١٣ر٧٪ فى عام ١٩٩٢ ، مقابل ٦٣ر٧٪ فى الدول المتقدمة) ، رغم أن الدراسات المختلفة قد أثبتت أن هذه المرحلة تترك آثارا إيجابية عميقة فى حياة الأفراد فى مستقبل حياتهم إذا ما أحسن

تجهيز مؤسساتها ، وإعداد برامجها وأنشطتها ، وتأهيل مربيها .

وفى مرحلة التعليم الابتدائى ، بلغت نسبة القيد الإجمالى ٧ر٨٣٪ فى عام ١٩٩١ (٢ر٩٢٪ من الذكور و ٩ر٧٤٪ من الإناث) ، ويتوقع أن تبلغ ٩ر٨٥٪ فى عام ٢٠١٠ (٩ر٩١٪ من الذكور و ٦ر٧٩٪ من الإناث) ، و ٦ر٨٣٪ (١ر٨٩٪ من الذكور و ٩ر٧٧٪ من الإناث) فى عام ٢٠٢٥ . أن معدلات القيد الإجمالية فى الدول المتقدمة قد بلغت فى عام ١٩٩٢ فى مرحلة التعليم الابتدائى ٥ر٩٩٪) أما خارج المدرسة ، فقد بلغت نسبة الأطفال من فئة العمر ٦ – ١١ سنة من الجنسين ٢٤٪ فى عام ١٩٩٠ ، ويتوقع أن يبقى خارج المدرسة نسبة ٢١٪ من الجنسين فى عام ٢٠١٥ (٢٦٪ من الإناث) ، ونسبة ٢٢٪ فى عام ٢٠٢٥ (٢٧٪ من الإناث) ، أى أن ملايين كثيرة من الأطفال الذين هم فى عمر المرحلة الابتدائية (٣٦ مليون و ٤١ مليون من الجنسين فى عامى ٢٠١٥ و ٢٠٢٥ على التوالى) سوف يبقون خارج المدارس فى القرن القادم إذا استمرت الاتجاهات التربوية الحالية ، وذلك على الرغم من أن تعميم التعليم الابتدائى يشكل هدفا لجميع الدول العربية منذ الستينيات ، فى الوقت الذى حققت فيه الدول المتقدمة الاستيعاب الكامل لأطفال هذه المرحلة منذ سنوات بعيدة [١٧] . ويعنى هذا أن إلزامية التعليم لم تتحقق فعليا ، ولن يتحقق تعميم التعليم الابتدائى فى عام ٢٠٠٠ . وإذا لم تتخذ تدابير جذرية عاجلة تعدل الاتجاهات الحالية ، فإن عددا غير قليل من البلاد العربية سوف يحتاج إلى سنوات عديدة قبل أن يصل إلى الاستيعاب الكامل للأطفال الذين هم فى سن التعليم الإلزامى .

وفى مرحلة التعليم الثانوى ، بلغت نسبة القيد الإجمالى ٦ر٥٢٪ فى عام ١٩٩١ (٤ر٥٩٪ من الذكور و ٥ر٤٥٪ من الإناث) ، وهى نسبة منخفضة ، إذا ما قورنت بمثيلتها فى الدول المتقدمة (التى بلغت ٣ر٩٧٪) . ويتوقع أن تبلغ هذه

النسبة ٨ر٥٩٪ فى عام ٢٠١٠ (٤ر٦٤٪ من الذكور و ٥٥٪ من الإناث) ، و١ر٦٠٪ فى عام ٢٠٢٥ (٦٥٪ من الذكور و ١ر٥٥٪ من الإناث) ، أى أن حوالى نسبة ٤٠٪ من الفئة العمرية ١٢ – ١٧ سوف تبقى خارج المدارس فى عام ٢٠٢٥ [١٨] .

وتبين الدراسات أن نوعية التعليم المهنى والتقنى فى الدول العربية ، وطبيعة البرامج المقدمة فيه ، ليست بالمستوى المطلوب . ويلاحظ ضعف ارتباط هذا التعليم بالحاجات التنموية ، وضعف مستوى خريجيه . كما تبقى بنية برامج إعداد معلميه وضعف نوعيتها مشكلة أساسية [١٩] .

وفى مرحلة التعليم العالى ، بلغت نسبة القيد الإجمالى ١٣٪ فى عام ١٩٩٢ (٨ر١٥٪ من الذكور ، ١ر١٠ من الإناث) [٢٠] ويتوقع أن تبلغ ١ر١٤٪ فى عام ٢٠١٠ (٢ر١٦٪ من الذكور و ٩ر١١ من الإناث) ، و ٩ر١٣٪ فى عام ٢٠٢٥ (٨ر١٥٪ من الذكور و ٩ر١١٪ من الإناث) [٢١] . وهذا يعنى أنها سوف تبقى قليلة (مع العلم بأن معدل القيد الإجمالى فى الدول المتقدمة قد بلغ فى عام ١٩٩٢ فى مرحلة التعليم العالى ٥ر٤٩٪) وليس هذا طبعا فى صالح الدول العربية ، إذ إن التعليم العالى يلعب دورا أساسيا فى إعداد القيادات الفكرية والعلمية والفنية اللازمة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية الشاملة .

كل ما تقدم يبين أن نسب الالتحاق بالتعليم فى الدول العربية سوف تبقى دون مثيلاتها فى الدول المتقدمة فى المراحل التعليمية المختلفة ، كما أن فجوة كبيرة سوف تبقى بين الذكور والإناث العرب (لصالح الذكور) فضلا عن نسب التسرب العالية من التعليم الأساسى . (مع العلم بأن هناك فروقا كبيرة بين الأقطار العربية فيما يتعلق بالأوضاع التربوية) .

ولا تزال نسبة الأمية بين الجنسين مرتفعة جدا فى المنطقة العربية ، حيث

بلغت ٤ر٤٣٪ (٦٥ مليونا) فى عام ١٩٩٥ . وهى بذلك تعتبر عائقا كبيرا أمام التطور الحضارى ، نظرا للآثار السلبية التى تتركها على حياة الفرد والمجتمع ، وعلى التنمية بكل أبعادها . وتشير التقارير إلى أنها ستبقى فى حدود ٣٠٪ (٧٠ مليونا) فى عام ٢٠١٠ إذا استمرت الاتجاهات الحالية . كما أن الفجوة لا تزال وستبقى كبيرة بين الجنسين فى هذا الصدد ، خاصة وأن الجهود المبذولة فى بعض البلاد العربية لا تزال متعثرة ، وأن النتائج ليست فى مستوى الطموحات ، ولا توجد قوانين تلزم الأميين بالالتحاق بالدراسة ، ولا ضوابط صارمة تحاسب المنقطعين عنها .

وإذا نظرنا إلى وضع النساء ، اللواتى يشكلن نصف عدد السكان ، وبالتالى نصف طاقة المجتمع الإنتاجية ، واللواتى ينبغى أن يساهمن فى عملية التنمية فى بلادهن على قدم المساواة مع الرجال ، لوجدنا أنه ، رغم الجهود الكبيرة التى تبذل لتحقيق تساوى الفرص بين المرأة والرجل ، ما تزال الفجوة بين الجنسين كبيرة فى مختلف المجالات ، ولا يزال يتعين على المرأة فى المنطقة العربية أن تقطع شوطا طويلا صوب تحقيق المساواة مع الرجل . فالتقارير والأبحاث المختلفة تشير إلى أن المرأة ما تزال محرومة من الفرص المتساوية مع الرجل فى التعليم ، وفى العمل والدخل ، وفى اتخاذ القرار . فهى لا تشغل سوى نسبة ضئيلة من الأعمال التنظيمية والإدارية ، ومن المقاعد البرلمانية ، والمناصب الوزارية . وما زالت تفتقر إلى المساواة فى كثير من التشريعات . وتبلغ نسبة الأميات ثلثى مجموع الأميين الراشدين ، كما تقل نسبة الإناث اللواتى يلتحقن بالمدارس عن نسبة الذكور فى مختلف المراحل التعليمية ، ولا تزال نسبة لا يستهان بها من الإناث فى عمر المرحلة الابتدائية خارج المدارس ، بل ويتبين أن نسبة ٢٧٪ من الإناث فى المنطقة العربية من فئة العمر ٦ – ١١ سنة (٢٢٪ من الجنسين) سوف تبقى خارج

المدرسة فى عام ٢٠٢٥ [٢٢] . هذا ، وتقل نسبتهن كلما ارتفعنا بالسلم التعليمى ، كما تقل نسبتهن فى الفروع العلمية والتقنية فى التعليمين الثانوى والعالى . وهذا يعنى أن تحقيق المساواة بين الجنسين فى التعليم يتطلب بذل جهود إضافية ، خاصة وأن الدراسات العديدة تبين أن تربية الإناث تعتبر أحد أهم الاستثمارات التى يمكن لأى بلد نام أن يحققها لمستقبله ، وذلك التعليم يسهم فى تدعيم شخصية المرأة ، ويمنحها الثقة بالنفس ، ويجعلها أكثر وعيا وإدراكا للأمور ، وأكثر قدرة على الاختيار وعلى الدفاع عن حقوقها ، ويساعدها على رفع مستواها الاقتصادى ، والمساهمة بشكل أفضل فى عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية لبلدها . وهو يجعلها أقدر على تنظيم أسرتها ، وتحسين مستوى تغذية أطفالها وصحتهم ، ورفع مستواهم التعليمى وخفض معدلات تسربهم ورسوبهم . وفضلا عن هذا فهو يسهم بتغيير مكانتها فى المجتمع وتغيير نظرة الآخرين واتجاهاتهم نحوها ، واحترامهم لآرائها . ولهذا يعتبر تحسين مستوى تعليم الإناث هدفا اجتماعيا هاما فى بلداننا العربية .

ومن جهة أخرى ، تبين الدراسات أن معظم المدارس فى المنطقة العربية تعانى من نقص الموارد المالية ، ومن عدم ملاءمة الأبنية المدرسية من حيث مواقعها أو أحجامها أو مرافقها . فالصفوف مزدحمة ، والمكتبات والمواد والوسائل التعليمية بعامة وتكنولوچيا المعلومات والاتصال بخاصة غير متوافرة بشكل كاف .

كما أن الأوضاع التعليمية فى الأرياف العربية متدنية جدا من كافة الجوانب ، ومعلميها أقل خبرة وأضعف حماسا للتدريس ، والالتحاق بالمدارس أقل إلزاما ، ومستوى التحصيل التعليمى منخفض للغاية ، فضلا عن أن المناهج التعليمية لا ترتبط بشكل كاف بالحياة الريفية وتتحيز للحضر . وهذا يؤدى إلى انخفاض مستوى التحصيل لدى التلاميذ ، وارتفاع معدلات التسرب ، واشتداد

التفاوت بين الذكور والإناث فى معدلات الالتحاق بالتعليم . ولهذا فإن هناك حاجة ماسة إلى برنامج ملائم للتعليم التقنى والمهنى فى المناطق الريفية يستهدف تحسين نوعية الحياة والظروف المعيشية فيها[٢٣] .

وتشير الدراسات المختلفة إلى أن التربية فى الدول العربية تعانى من مشكلات نوعية أخرى . فالمناهج العربيةتعانى من الحشو والتكرار ، وتفتقر إلى الحداثة ، ويسود فى تدريسها التلقين والحفظ ، ويندر استخدام التقنيات الحديثة وأساليب الملاحظة والتجريب والبحث وحل المشكلات وتشجيع التفكير والنقد والابتكار . وتضغط الأعباء الدراسية والواجبات المنزلية على التلاميذ منذ الصفوف الأولى ، فتحرمهم من ممارسة الهوايات ، ومن تنمية ميولهم وإبداعهم . كما أن أساليب التقويم تعتمد على حفظ المعلومات واسترجاعها كمعيار للنجاح ، وتهمل قياس العمليات العقلية العليا ، وتتجاهل الأصالة والاستقلال بالتفكير وإبداع الحلول الجديدة ، وتقوم على المنافسة القاسية ، وتعرقل العمل الخلاق .

ولا تزال الدول العربية تفتقر إلى خدمات التوجيه والإرشاد القائمة على أسس علمية ، والتى يمكن أن تساعد الطلبة على اكتشاف استعداداتهم وقدراتهم وميولهم ، وتوجيههم بالتالى إلى الدراسة أو المهنة التى تتلاءم مع هذه الاستعدادات والميول ومع حاجات سوق العمل الفعلية .

ومن جهة أخرى ، ورغم أن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ، من بطيئى التعلم والمعوقين والموهوبين ، يشكلون فئة لا يستهان بها (إذ تشير التقديرات إلى أنهم يشكلون ٢٠ – ٢٥٪ من الطلبة) فإن ٢٠٪ فقط منهم يتلقون خدمات تعليمية مناسبة . ومعظم الدول العربية تفتقر إلى البرامج التربوية المتكاملة التى تلبى احتياجات هذه الفئة من الأطفال [٢٤] .

ولقد أدركت الدول المتقدمة أن عصرنا الحاضر بحاجة إلى مبدعين يقدمون

إضافات إلى المعرفة الإنسانية ، ويدفعون عملية التطور قدما إلى الأمام ، فعمدت إلى تنمية الطاقات البشرية المتوافرة لدى أبنائها ، وسعت إلى وضع البرامج الإرشادية والتربوية التى تساعد على الاكتشاف المبكر لذوى القدرات الإبداعية منهم ، ومعرفة سماتهم واحتياجاتهم ، حتى يتسنى لها توفير المناخ المناسب لهم ، ورعايتهم على نحو يسمح بإعطاء أفضل ما عندهم لمجتمعهم . أما المجتمع العربى - الأسرة والمدرسة والمجتمع الكبير - فإنه ما يزال يتجاهل طاقات المبدعين ، ويهمل أمر اكتشافهم المبكر ، والتعرف على حاجاتهم وتوفير الرعاية اللازمة لهم ، ولا يشجعهم ، بل ويعاقبهم إذا أبدوا تجديدا أو مخالفة لما هو متعارف عليه ، ويلاحقهم بالضبط الشديد والإكراه والسيطرة والنقد الهدام والعقاب والسخرية والاستخفاف وعدم الاهتمام ، بالإضافة إلى نقص الإمكانيات المتاحة لتنمية قدراتهم .

وبرغم الجهود التى تبذلها الدول العربية لإعداد المعلمين وتدريبهم ، فقد بقيت مشكلة إعداد المعلمين كما ونوعا تواجه الأنظمة التعليمية فى كثير من الدول العربية . حيث لا تزال أعداد المعلمين غير كافية ، كما أن أداء المعلمين ليس فى المستوى المطلوب . ولا تزال الفجوة كبيرة بين ما تصبو إليه هذه الدول وبين ما تحقق فعلا على أرض الواقع .

وإلى جانب القصور فى برامج إعداد المعلمين وتدريبهم ، تشير الدراسات إلى نقص برامج إعداد وتدريب الهيئات الإدارية والفنية بشكل يمكنها من القيام بأدوارها فى تطوير العملية التعليمية - التعلمية . كما يلاحظ أن برامج إعداد وتأهيل أعضاء هيئة التدريس فى الجامعات ومعاهد إعداد المعلمين لا تزال قليلة .

وتشير الدراسات العديدة فى الدول العربية إلى أن البحث العلمى فى أزمة حقيقية ، بالرغم من الدور الأساسى الذى يلعبه لإحداث التغيير النوعى فى أى

مجتمع ومواكبة التطورات العالمية . ففى حين يتزايد الإنفاق على الأبحاث العلمية فى الدول المتقدمة ، يلاحظ نقص كبير فى التمويل المخصص لها فى الدول العربية ، كما يلاحظ ضعف الإمكانات المتوافرة من مكتبات متطورة ومصادر معلومات حديثة وأعمال سكرتارية ومعامل وفنيين . ويغلب على البحوث الجهود الشخصية لا الطابع المؤسسى . وهى غالبا بحوث ضعيفة ، ولا ترتبط بشكل وثيق بالحاجات الفعلية لقطاعات المجتمع المختلفة ، ويندر فيها الإبداع والابتكار . وأكثر من ذلك أنها توضع فى الأدراج أو فوق الرفوف دون الاستفادة من نتائجها . ونتيجة لذلك تشير الإحصاءات إلى أن عدد العلماء لكل مليون مواطن يبلغ فى بعض الدول العربية ٢٠٥ عالما ، فى حين يبلغ فى اليابان ٣٥٠٠ ، وفى أمريكا ٢٥٠٠ عالما ، وفى أوروبا ١٥٠٠ عالما . وهذا مما جعل شيمون بيريز ، رئيس الوزراء الإسرائيلى الأسبق يعلن أنه "إذا كانت الدول الأخرى فى هذه المنطقة تملك الثروات الطبيعية والبترولية ، فإن إسرائيل تستطيع أن تحسم الصراع لصالحها عن طريق التعليم وعن طريق الثروة البشرية التى تملكها وبإتاحة التعليم الجامعى لكل فتى وفتاة فى إسرائيل [٢٥] .

كل ما تقدم يستدعى من الدول العربية ضرورة الإسراع بتبنى استراتيچيات وسياسات اقتصادية ، تكون كفيلة بتعزيز الاستثمار فى المنطقة العربية ، وإعادة رؤوس الأموال المهاجرة إليها ، ورفع القيود على حركة انتقال رؤوس الأموال والبضائع بين الدول العربية ، مما يساهم فى تسهيل قيام السوق العربية المشتركة . وإلا فإن المنطقة سوف تبقى تعانى من التبعية والتخلف ، وسوف يزداد اعتمادها على الدول الصناعية المتقدمة ، وارتباطها بالشركات الدولية ، وسوف تزداد الهوة بينها وبين الاندماج فى السوق الدولية [٢٦] .

كما يستدعى أن تسارع الدول العربية إلى تبنى استراتيچيات تربوية تؤدى

إلى تطوير شامل للتعليم ، حتى يتمكن المجتمع العربى بعامة ، والأسرة العربية بخاصة ، من مواجهة تحديات العولمة الاقتصادية . وسوف نتناول فى الفقرات التالية الاستراتيچيات والتدابير التربوية المقترحة التى يهمنا التركيز عليها .

٣ - الاستراتيچيات التربوية اللازمة للمنطقة العربية لتتمكن من مواجهة تحديات العولمة الاقتصادية

لما كان التعليم يلعب دورا أساسيا فى مساعدة الأسرة والمجتمع على الخروج من حالة التدهور العلمى والتكنولوچى والاجتماعى والاقتصادى والثقافى التى نلاحظها فى المنطقة العربية ، وانطلاقا من المواثيق الدولية التى تؤكد حق جميع المواطنين بالتعليم ، صغارا وكبارا ، إناثا وذكورا ، فى المناطق الحضرية والريفية ، ولما كان من المتعذر علينا إيقاف العولمة أو تجنب نتائجها ، وكان عصر الاقتصاد الحر والسوق العالمية الواحدة والتنافس العالمى يجبرنا على عدم التقوقع فى حدود بلادنا ، ويتطلب عمالة على قدر عال من العلم والمهارة والتدريب ، فقد بات علينا أن نواجه التحديات العالمية بأفضل طريقة ممكنة ، وذلك بأن نعد شبابنا لمواجهة تهديداتها بتسليحهم بالقدرات والخبرات التى تمكنهم من التعامل مع مجتمع دولى متصل بشبكة من المعلومات والاتصالات ، وتجعلهم قادرين على التكيف مع الظروف التى تتطور باستمرار ، والتحول من مهنة إلى أخرى كلما دعت الضرورة .

ولقد أصبح لزاما على المنطقة العربية الإسراع بتطوير التعليم من كافة جوانبه ، كخيار استراتيچى ، وذلك بـ :

١ – الالتزام السياسى – على أعلى المستويات – بقضايا التعليم ، فارتباط قرار التعليم بالقرار السياسى على مستوى القيادة من شأنه أن يزيد من الالتزام المجتمعى بقضاياه .

٢ – تحقيق المشاركة الاجتماعية فى تطوير التعليم وتحديد الاحتياجات التربوية .
وذلك بإفساح المجال أمام الرأى العام والمتخصصين والمفكرين وكافة المؤسسات الرسمية والأهلية : الوزارات المختلفة والمؤسسات التعليمية والعلمية والتنظيمات السياسية والدينية والجمعيات الأهلية والشبابية والأندية الثقافية وأولياء الأمور والطلبة وسائر المعنيين من المؤسسات والأفراد ، للمساهمة الفعالة فى تحديد السياسات التعليمية وتحديد أهداف التغيير وملامحه ، وإشراكهم بعمليات التخطيط والتنفيذ والتمويل ، بحيث يتحقق أكبر قدر ممكن من الإجماع من قبل كافة المعنيين ، وبحيث يكون التغيير نتيجة دراسة علمية متعمقة ، ويعكس الاحتياجات الفعلية للشعب وطموحاته ، ويتوافق مع قيمه .

٣ – توفير التمويل اللازم لتطوير التعليم ، باعتبار ذلك استثمارا وطنيا طويل الأجل ، ودعوة المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية ورجال الأعمال والأفراد للمساهمة فى هذا التمويل للتقليل من عبء القيود المالية ، وذلك بتقديم تبرعات نقدية أو عقارية أو بتشييد أبنية أو شراء تجهيزات ، وتشجيع ذلك بتقديم التقدير المعنوى للمتبرعين ، أو بإعفائهم – فى حدود معينة – من الضرائب والرسوم .

٤ – جعل مرحلة ما قبل التعليم الابتدائى جزءا من النظام التربوى ، وتوفير دور الحضانة ورياض الأطفال بأعداد كافية ، كى تستوعب كافة الأطفال الذين هم فى سن هذه المرحلة ، وتوفير المربيات المتخصصات والأبنية والتجهيزات والمواد التربوية المناسبة .

٥ – العمل على توفير تعليم أساسى جيد، وتعميمه على جميع المواطنين ، وتوسيع نطاقه بحيث يشمل الأطفال واليافعين غير الملتحقين بالمدارس

والذين يتسربون منها قبل إتمام الدراسة ، باعتباره الركيزة الأساسية فى تكوين شخصية المواطنين ، ويمكنهم من المشاركة الكاملة فى عملية التنمية ، وتحسين نوعية حياتهم واتخاذ قرارات مستنيرة ، ومواصلة التعلم . ولابد من التشدد بتطبيق قانون إلزامية التعليم ، خاصة مع الإناث اللواتى يحرمن عادة من فرص التعليم ، على الأقل فى مرحلة التعليم الابتدائى . ومن الضرورى فرض عقوبات رادعة على أولياء الأمور الذين يعطلون إلحاق أبنائهم وبناتهم بالمدارس ، خاصة فى الأرياف والمناطق الفقيرة . ويلزم معالجة مشكلتى الرسوب والتسرب من هذا التعليم كى نضمن تنمية جميع الموارد البشرية ، بالإضافة إلى زيادة عدد أيام الدراسة السنوية وعدد ساعات الدراسة اليومية، وتعديل دوام المدارس فى الأرياف كى يتلاءم مع الأعمال الزراعية التى تضطر الأبناء لمساعدة أهاليهم فى الحقول ، وتقديمً وجبات غذائية فى المناطق المحرومة لتحسين المستوى الصحى والتعليمى للأطفال والتخفيف من أعباء الأسر .

٦ - إعادة النظر فى التعليم الثانوى ، وذلك بتنويع مساراته تنويعا يستجيب لحاجات المجتمع وسوق العمل ، ويسمح للجميع بالنجاح حسب ميولهم واستعداداتهم ، ويزودهم بأدوات التفكير ، وبناء الجسور بين فروعه ، بتوفير إمكانية التحول من فرع تعليمى أو تدريبى إلى آخر ، وبناء الجسور بينه وبين سوق العمل بحيث يتم التناوب بين التعليم وبين العمل الفعلى[٢٧] .

٧ - الاهتمام بالتعليم العالى ، بتنويع فروعه ونوعية التعليم المقدم فيه بحيث يتلاءم مع احتياجات الحياة الاقتصادية والاجتماعية ، إذ إنه البوتقة التى يتم فيها إعداد العلماء والمفكرين المبدعين والباحثين والفنيين المهرة والقادة السياسيين ورجال الأعمال الذين تحتاج إليهم البلاد فى عملية الإنتاج ، ودفع عجلة

التطور ، ومواجهة متطلبات العصر ، فضلا عن أنه يؤثر على مجمل المراحل التعليمية الأخرى من خلال إعداده للمعلمين اللازمين .

٨ - الإسراع بتنظيم حملة شاملة للتصدى لمشكلة الأمية بشكل جذرى ، خاصة فى المناطق الريفية والفقيرة ، ضمن فترة زمنية محددة . ويمكن الاستفادة من كافة وسائل التعلم عن بعد ، كوسائل الإعلام الجماهيرية ، خاصة الإذاعة والتليفزيون ، ومن تكنولوجيا المعلومات والاتصال لمتابعة تعليمهم المستمر ومواجهة التفجر المعرفى ، وسد منابع الأمية بتحقيق الاستيعاب الكامل لمن هم فى سن التعليم الإلزامى بشكل متلازم مع محوها ، ومعالجة مشكلة التسرب من هذا التعليم ، وإلزام جميع الأميين والأميات بالعمل على تحرير أنفسهم من الأمية ، واعتماد مفهوم الأمية الحضارية بحيث تتعدى عمليات محو الأمية تعليم القراءة والكتابة والحساب إلى إكساب الدارسين المهارات المهنية والحرفية والتقنية الأساسية ، وفتح قنوات بين التعليم النظامى وبرامج محو الأمية وتعليم الكبار لإفساح المجال أمام المتحررين من الأمية لمواصلة الدراسة حسب قدراتهم ، مع التأكيد على ضرورة منح الأولوية القصوى لتعليم الفتيات ومحو أمية النساء الأميات تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة .

٩ - العمل على تعليم جميع الإناث ، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتشجيعهن على الالتحاق بالفروع العلمية والتقنية على مختلف المستويات لتمكينهن من العمل فى مجالات غير تقليدية ، حيث إن "الاستثمار فى قدرات المرأة وتمكينها من ممارسة حياتها هو أضمن طريق للإسهام فى النمو الاقتصادى والتنمية العامة [٢٨] ، وأن هناك ارتباطا إيجابيا بين تسجيل الإناث فى التعليم الابتدائى وارتفاع الدخل القومى ، وأن الفجوات الكبيرة بين تعليم

الجنسين ترتبط عادة بانخفاض فى هذا الدخل [٢٩]، وأن السنة الإضافية من التعليم المدرسى قد ترفع مثلا أجر المرأة بنسبة ٢٠٪ ، وأن من الممكن للسنة الإضافية من التعليم المدرسى أن تزيد إيرادات المرأة فى المستقبل بنسبة ١٥٪ تقريبا . وهناك علاقة واضحة تربط بين مستوى تعليم النساء ومستوى صحة السكان وتغذيتهم وتعليمهم ومعدل تزايدهم . ومن جهة أخرى ، بات من الضرورى تكثيف الجهود لتعديل اتجاهات المجتمع نحو المرأة وأدوارها وتعليمها وعملها ، وبناء مدارس قريبة من المساكن حتى لا يكون بعدها سببا فى انقطاع الإناث عن الدراسة ، والعمل على القضاء على كافة أشكال التمييز ضد الإناث .

١٠- توفير بيئة تربوية جيدة داخل المؤسسات التعليمية تمكن المعلمين والطلبة من العمل بشكل فعال ، وذلك بتزويدها بالأدوات والوسائل التعليمية والمعامل العلمية اللازمة للتعليم والتعلم الجيدين ، والاستفادة من تكنولوچيا المعلومات والاتصالات الحديثة التى فرضت نفسها على المجتمعات المعاصرة . وقد أظهرت الدراسات أن أساليب التدريس التى تستعين بالحاسب الآلى تؤدى إلى نتائج علمية أفضل ، وتجعل الطلبة أكثر حماسا للتعلم ، وتمنحهم الفرصة للتعلم الذاتى ، وتشجعهم على العمل التعاونى بشكل عفوى . كما أن تكنولوچيا المعلومات والاتصالات الحديثة ، إذا أحسن استخدامها ، يمكن أن تجعل التعلم أكثر فاعلية وأكثر جاذبية ، وتسمح بالوصول إلى المعرفة والمهارات غير المتوافرة محليا ، كما أنها يمكن أن تضيق الفجوة المعرفية بين الدول الصناعية والدول غير الصناعية ، وأن تساعد المعلمين والمتعلمين على الحصول على معلومات ومهارات لا يمكنهم الحصول عليها بوسائل أخرى . وقد أصبح بإمكان هذه التكنولوچيا أن تنشط تعلم الطلبة

إلى درجة كبيرة من خلال اتصالهم ببعض وتبادل المعلومات ، كما بدأ يحدث فى أوساط الباحثين على المستوى العالمى منذ بدايات ظهور شبكة الإنترنت [٢٠]. هذا بالإضافة إلى ضرورة انفتاح المؤسسات التعليمية على البيئة الخارجية ، بمؤسساتها المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وعلى مراكز العمل ووسائل الإعلام والنوادى والجمعيات .

١١- إعادة النظر فى المناهج الدراسية ، وإلغاء ما فيها من حشو وتكرار ، وإدخال تعديلات جوهرية على محتوياتها بحيث تكون متنوعة ، مرنة ، منفتحة على الحياة العملية ، قادرة على التكيف مع التحولات التى تطرأ على الحياة المهنية . وكذلك الاهتمام بشكل خاص بالمواد التى تعتبر حديثة ، كاستخدام الحاسب الآلى وتكنولوچيا المعلومات والاتصال الحديثة التى أصبحت وسائل تعلم وجزءا أساسيا من الحياة اليومية ، بالإضافة إلى الرياضيات والعلوم ومناهج البحث التى تعتبر مواد العصر ، واللغات الأجنبية ، والتربية البيئية والصحية ، والتربية من أجل حقوق الإنسان والديموقراطية والتفاهم الدولى التى تطالب بها المحافل الدولية . ويلزم التوفيق فى ذلك بين دواعى التقدم التكنولوچى وضرورات الإنتماء للوطن والمحافظة على الهوية والقيم ، حتى لا يكون التقدم الاقتصادى على حساب التماسك الاجتماعى والتراث الثقافى .

١٢- تطوير طرائق وأساليب التعلم والتعليم وتقنياتهما ، بحيث تخلق مناخا تربويا منفتحا ومتسامحا وديموقراطيا ، تسوده حرية التعبير ، وتقبل النقد والأفكار الجديدة ، واحترام حاجات المتعلمين والفروق الفردية فيما بينهم ، ويخلو من الاتجاهات التسلطية والتهديد ، ويقدر التفكير الإبداعى ويساعد على تنميته ، كما يساعد على تنمية القدرات والمهارات العقلية . ومن الضرورى الإقلال

من أسلوب المحاضرة ، لإعطاء مكانة أكبر لأساليب التعلم الذاتى ، كالمشاريع والتقارير والأبحاث والأساليب التفاعلية وورش العمل .

١٣- الاهتمام بتنويع أساليب تقويم المقررات المختلفة ، والإقلال من الأسئلة التى تركز على تذكر المعلومات ، والاهتمام بالوسائل التي تقيس المستويات العقلية العليا بالإضافة إلى الميول والمواهب والمهارات والاتجاهات والقيم ، والتأكيد على التقويم التكوينى الذى يساعد على تشخيص الصعوبات تدريجيا ويسهل بالتالى معالجتها ، والاستفادة من التقويم الذاتى .

١٤- توفير خدمات الإرشاد والتوجيه التربوى والمهنى والقياس النفسى القائمة على أسس علمية ، لمساعدة الطلبة على اكتشاف استعداداتهم وقدراتهم وميولهم ، وتوجيههم بالتالى إلى الدراسة أو المهنة التى تتلاءم مع هذه الاستعدادات والميول ومع حاجات سوق العمل الفعلية .

١٥- العمل على توفير الإمكانات اللازمة لاكتشاف ذوى المواهب والقدرات الإبداعية المتميزة مبكرا ، وتعهدهم بالرعاية اللازمة ، واحترام تفردهم واختلافهم ، وتوفير برامج متنوعة أو صفوف خاصة لتلبية احتياجاتهم ومطالب مواهبهم ، وتدريبهم على مهارات التفكير والإبداع ، وتوفير الأندية والجمعيات العلمية والثقافية للجنسين ولمختلف الأعمار والمناطق ، ومدها بالإمكانات المادية والفنية بحيث تكون أماكن لصقل المواهب وتطوير القدرات الإبداعية ، واختيار المشرفين عليها بحيث يكونون هم أنفسهم من المبدعين المدربين ، القادرين على خلق مناخ نفسى وتربوى مريح ، يساعد على تنمية القدرات الإبداعية لدى الأفراد .

١٦- وضع معايير دقيقة لاختيار المعلم بحيث يكون متمتعا بشخصية متكاملة مستقرة ومنفتحة ، متحليا بالالتزام والدافعية والحماس والقدرة على

التواصل وتوصيل المعلومات ، وإعداده إعدادا جيدا قبل الخدمة ، أكاديميا وثقافيا ومهنيا ، فى مستوى لا يقل عن الشهادة الجامعية الأولى مهما كانت المرحلة التعليمية التى يعمل فيها ، ثم متابعة تدريبه باستمرار لإفساح المجال أمامه لتوسيع خبراته وتجديدها ورفع مستوى مهاراته . وقد اقتنع المربون اخيرا بأن التحسين الجذرى لنوعية التربية التى يمكن أن يتلقاها الطلبة يتوقف إلى حد كبير على فاعلية المعلم ومهاراته فى خلق الأجواء المناسبة لتسهيل عمليتى التعلم والتعليم الفعالتين . ومن الضرورى تفعيل دوره ومنحه الاستقلالية النسبية فى العمل ، والتعامل معه بأسلوب ديموقراطى ، وإفساح المجال أمامه للمشاركة فى السياسات التعليمية وفى تطوير المناهج وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية واتخاذ القرارات بشأنها ، والمساهمة فى تحمل المسئوليات القيادية ، فضلا عن ضرورة تحسين وضعه الاجتماعى والاقتصادى وظروف عمله داخل المدرسة .

١٧- العناية - إلى جانب المعلمين - باختيار سائر العاملين فى الميدان التربوى ، كمديرى المدارس وأخصائيى المناهج والموجهين التربويين (أو المفتشين) وأخصائيى القياس النفسى والتوجيه والإرشاد التربوى والمهنى والتخطيط التربوى ومعلمى ومدربى المعلمين وغيرهم ، ومن ثم توفير إعداد وتدريب لهم قبل الخدمة وأثناءها ، بحيث يتمتعون بكفايات مهنية عالية .

١٨- دعم البحث العلمى ، نظرا للدور الأساسى الذى يلعبه فى عصرنا الحاضر باعتباره وسيلة لتطوير المعرفة ، والتجديد والابتكار والاختراع ، وتوفير المعلومات لمتخذى القرارات لدفع عجلة التنمية فى المجتمع ، والتخطيط للمستقبل . ولهذا فقد بات من الضرورى الاهتمام به ، ورصد الميزانيات الكافية له . ومن الضرورى وضع خطط بحثية بالتعاون مع المسئولين فى

وزارات التربية والتعليم ومراكز البحوث والمؤسسات التربوية الأخرى ، تبين الأولويات البحثية التى يحتاج إليها النظام التعليمى فى البلد ، وكذلك تعزيز البنية الأساسية للبحث العلمى فى الجامعات ومراكز البحوث ، وربط الجامعات بشبكات المعلومات المحلية والأقليمية والعالمية بما يتلاءم مع الثورة العلمية والتكنولوچية العالمية ، وتأمين الكوادر الفنية المساعدة اللازمة ، كالسكرتارية وفنيبى المعامل والكومبيوتر والتصوير العلمى وغير ذلك . كما ينبغى الاستفادة من النتائج التى تتوصل إليها الدراسات والبحوث ، فلا تبقى حبيسة الأدراج .

١٩- التنسيق والتعاون العربى فى المجال التربوى ، كما فى المجال الاقتصادى ، وذلك لتوفير التمويل اللازم للدول الأقل ثراء وذات الكثافة السكانية العالية ، ولتبادل الخبرات والمعلومات المتعلقة بالتجديدات التربوية والمشاريع والتجارب الرائدة والمطبوعات ، وتشجيع تبادل الزيارات والخبراء وأعضاء هيئة التدريس والطلبة والباحثين ، وإنتاج الأفلام والمواد والنماذج التعليمية ، ووضع برامج مشتركة للتطوير والتجديد ، وإجراء البحوث الميدانية والتطبيقية المشتركة . وكذلك الاستفادة من التجارب العالمية ومن جهود وإمكانات المنظمات الدولية المهتمة بالأمور التربوية ، وخاصة اليونسكو واليونيسف ، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، ومنظمة العمل الدولية ، والبنك الدولى ، والاتحاد الأوروبى ، وهيئة المعونة الأمريكية ، وغيرها من الهيئات الدولية والحكومات والمنظمات غير الحكومية .

٢٠- تحديد جدول زمنى لتحقيق الأهداف المعلنة التى يجب أن تكون عملية وقابلة للتنفيذ ضمن فترة زمنية معقولة تتوقف على ظروف كل دولة عربية وإمكاناتها ، وتقويم الإنجازات بشكل مستمر .

المراجع

١ - UNESCO: Recommendation of the Forty - Fifth Session of the International Conference on Education, Geneva, 30 Sept - 5 oct. 1996 (c).

اليونسكو : التعلم : ذلك الكنز المكنون ، مقتطفات من التقرير الذى قدمته إلى اليونسكو اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادى والعشرين ، باريس ، ١٩٩٦ .

٢ - نوفل ، نبيل : رؤى المستقبل : المجتمع والتعليم فى القرن الحادى والعشرين (المنظور العالمى والمنظور العربى) ، فى : المجلة العربية للتربية ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، المجلد السابع عشر ، العدد الأول ، يونيو/ حزيران ١٩٩٧ ، ص ١٧٩ - ٢٢١ .

٣ - Beare, Hedley & Slaughter, Richard: Education for the Twenty-First Century, London & New York, Cyril Poster., 1993.

٤ - Ibid, p. 24.

٥ - ثارو ، لستر ، الصراع على القمة : مستقبل المنافسة الاقتصادية بين أمريكا واليابان ، ترجمة أحمد فؤاد بلبع ، الكويت ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، سلسلة عالم المعرفة ، ديسمبر/ كانون الأول ، ١٩٩٥ .

٦ - اليونسكو ، مرجع سبق ذكره .

٧ - اليونسكو - بونداباس : ورشة العمل الإقليمية حول تمهين التعليم وإعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم (وثيقة العمل الرئيسية) ، عمان - الأردن ، ٢ - ٥/١٠/١٩٩٥ .

٨ - نوفل ، مرجع سبق ذكره .

٩ - المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة : الخطة القومية لتعميم التعليم الابتدائى ومحو الأمية فى الوطن العربى (١٩٩٠ - ٢٠٠٠) ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، الجهاز العربى لمحو الأمية وتعليم الكبار ، ١٩٩٠ ، ص ص ١٤ - ١٥ .

١٠- برنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٦ ، نيويورك ، ١٩٩٦ ، ص٧ .

١١- ثارو ، مرجع سبق ذكره .

١٢- اليونسكو ، مرجع سبق ذكره ، ص ص ١٦ - ١٧ .

١٣- UNESCO: Learning: The Treasure Within, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty - first Century, Paris, 1996 (a).

UNESCO: Strengthening the Role of Teachers in a Changing World: Issues, Prospects and Priorities, Document prepared to assist the participation at the 45th Session of the International Conference on Education, Geneva, 3 July 1996 (b).

١٤- اليونسكو : الأمية فى الوطن العربى : الوضع الراهن وتحديات المستقبل ، ط ١٠ ، عمان ، مكتب

اليونسكو للتربية فى الدول العربية ، أغسطس (آب) ١٩٩١ .

١٥- برنامج الأمم المتحدة الإنمائى : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٥ ، نيويورك ، ١٩٩٥ ، ص ص ١٥٥ - ١٥٧ .

١٦- زيتون ، محيا ، مستقبل التعليم فى الوطن العربى فى ظل استراتيجية إعادة الهيكلة الرأسمالية، ورقة عمل مقدمة إلى "حلقة دراسية لقادة الفكر التربوى المتخصصين فى الدراسة المستقبلية ، بيروت ، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة ، ١٨ - ٢١ نوفمبر/ تشرين الثانى ١٩٩٨ ص ص ٥٩ - ٦٠ .

١٧- اليونسكو - بونداباس : تعزيز دور المعلم فى عالم متغير . وثيقة العمل الرئيسية للاجتماع الإقليمى التحضيرى للدورة الخامسة والأربعين للمؤتمر الدولى للتربية ، العين - الامارات العربية المتحدة ، ٨ - ١٠ نيسان (إبريل) ١٩٩٦ .

١٨- UNESCO: World Education Report 1993, Paris, UNESCO, 1993 (a).
UNESCO: Trends and Projections of Enrolment by Level of Education, by Age and by Sex, 1960-2025 (as Assessed in 1993), UNESCO Paris, Dec. 1993 (b), p. 27.

١٩- اليونسكو ، بونداباس ، مرجع سبق ذكره ، ص ٨ .

٢٠- UNESCO: Le Rôle de l'Université dans la Formation des Enseignants, Paris, UNESCO 1995 (b). p. 107.

٢١- UNESCO, (a) op. cit, p 22.

٢٢- Ibid, p. 101-102.
UNESCO, (b) op. cit, p 27.
UNESCO, op. cit, pp 106-107.

٢٣- اليونسكو ، التعليم من أجل التنمية : مواجهة تحديات القرن الحادى والعشرين ، المؤتمر الخامس لوزراء التربية والوزراء المسؤولين عن التخطيط الاقتصادى فى الدول العربية ، القاهرة ، ١١- ١٤ يونيو / حزيران ١٩٩٤ ، ص ١٦ .

٢٤- اليونسكو ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٨ .

- اليونسكو - بونداباس ، مرجع سبق ذكره ، ص ٨ .

٢٥- بهاء الدين ، كامل ، التعليم والمستقبل ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٧ .

٢٦- نوفل ، مرجع سبق ذكره .

٢٧- المرجع نفسه .

٢٨- برنامج الأمم المتحدة الإنمائى ، مرجع سبق ذكره ، ص٦ .

٢٩- UNICEF: Learning for The 21th Century: Strategies for Female Education in the Middle East and North Africa, Amman, UNICEF, 1993. p. 23.

٣٠- Aubé, Michel: Sur L'Autoroute Electronique, les Voyages Formeront-ils la Jeunesse? in: Vie Pédagogique 98, Ministère de L'Education, Québec, Canada, Mars - Avril 1996, pp. 36-38.

الندوة القومية حول

الرسوب فى التعليم الأساسى والتسرب منه : رؤية علاجية

القاهرة ٢٨/٢/١٩٩٨-٤/٣/١٩٩٨

نجوى جمال الدين *

فى إطار التعاون بين المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية فى جمهورية مصر العربية ، عقدت فى القاهرة ندوة قومية تحت شعار "الرسوب فى التعليم الأساسى والتسرب منه" فى المدة من ٢٨ فبراير إلى ٤ مارس ١٩٩٨ . وتضمنت أعمال الندوة المواد الآتية :

- "الرسوب والتسرب من التعليم الأساسى : دراسة مسحية" ، للأستاذ الدكتور سعيد جميل سليمان .
- "تجارب عالمية لعلاج ظاهرتى الرسوب والتسرب من التعليم الأساسى" ، للأستاذ الدكتور محمد مالك محمود .
- "رؤية علاجية لظاهرتى الرسوب والتسرب من التعليم الأساسى "للأستاذ الدكتور محمد وجيه الصاوى .

• مدرس ، قسم أصول التربية ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

- "صيغ مقترحة لعلاج ظاهرتى الرسوب والتسرب من التعليم الأساسى" : دكتور مهرى أمين دياب ودكتورة نجوى يوسف جمال الدين .
- "الجهود غير الحكومية ومدى إسهامها فى علاج ظاهرتى الرسوب والتسرب : دراسة ميدانية" . دكتور محمد أحمد علام ، ودكتور سامى عبد السميع نور الدين .

أما الدراسة الرئيسية للندوة فقد أعدها الأستاذ الدكتور حسان محمد حسان ، بعنوان "موجهات إجرائية لعلاج الرسوب والتسرب إلى خارج التعليم الأساسى" .

وكانت الدراسة التى أعدها الأستاذ الدكتور سعيد جميل سليمان بعنوان "الرسوب والتسرب فى التعليم الأساسى – دراسة مسحية" أساسا مرجعيا لعدد من القضايا ذات الصلة بظاهرتى الرسوب والتسرب من مرحلة التعليم الأساسى. وتبدأ الدراسة بإطلالة على صيغة التعليم الأساسى وخصائصها وأبعادها ومحاولة التعرف على الواقع القائم وحصاد التطبيق بعد مرور أكثر من عقدين على تبنى صيغة التعليم الأساسى فى المنطقة العربية .

وتهتم الدراسة برصد وتتبع المفاهيم الأساسية . فتشير إلى أنه على الرغم من وجود تنوع فى نظرة الدول العربية المختلفة إلى التعليم الأساسى ودرجة تطبيقه ، إلا إنه يوجد قدر مشترك بين الدول العربية بالنسبة للمفهوم العام الذى عرف بأنه "صيغة تعليمية ورؤية جديدة للتعليم ترمى إلى تزويد كل فرد – بغض النظر عن ظروفه الاجتماعية والثقافية – بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة من ناحية ، وتلبى حاجاته الأساسية من ناحية أخرى" . وهى الرؤية التى أسهم فى تعميقها الإعلان العالمى حول "التربية للجميع" ، الذى عقد فى مارس ١٩٩٠ .

وقد أبرزت الورقة الاتفاق بين الدراسات السابقة حول الخصائص المميزة

للتعليم الأساسى ، والتى تدور حول أنه تعليم موحد للجميع ، يشكل الحد الأدنى من التعليم لكل فرد ، وهو يجمع بين الجوانب النظرية والتطبيقية التى تربطه بحاجات التنمية الشاملة ومتطلباتها فى البيئات والمجتمعات المختلفة من جانب ، كما أنه تعليم مرن يتنوع بحسب حاجات الفرد ، وبما يسهم فى بناء شخصيته بشكل متوازن متكامل من جانب آخر . وهو تعليم مفتوح ، يؤهل الفرد - بحسب استعداداته وإمكاناته وحاجاته - لمتابعة الدراسة أو الانخراط فى العمل .

وبعد هذا العرض للجانب النظرى الذى يلقى الضوء على معالم صيغة التعليم الأساسى فى المنطقة العربية ، تم إبراز السلبيات التى ظهرت عند التطبيق ، وما تحقق من ناحية "الكيف" و"الكم" ، ومعدلات الرسوب والتسرب والاستيعاب التى تحققت حتى عقد التسعينيات .

وكان تمهيدا للتركيز على الرسوب والتسرب اللذين تم تناولهما من خلال ثلاثة أطر أساسية : أولها الإطار المفاهيمى "الذى تناول أبعاد ومفاهيم الرسوب والتسرب فى الدراسات المختلفة مبرزا الصلة الداخلية التى تربط الرسوب بالتسرب ، ثم الصلة الخارجية التى تربطهما معا بالكفاءة والفقد فى النظام التعليمى . الإطار الثانى هو الإطار "العملى" الذى تناول عوامل وأسباب الرسوب والتسرب كما توصلت إليها الدراسات المختلفة ، مع تصنيفها إلى عوامل تعليمية ذات صلة بالتعليم وعملياته ، وعوامل اجتماعية "أى التى تخرج عن النظام التعليمى وتتصل بشكل أكبر بالمجتمع والأسرة والتلميذ ذاته" . أما الإطار الثالث فهو "الإطار العلاجى" الذى تعرضه الورقة أيضا من واقع ما توصلت إليه الدراسات السابقة فى الموضوع .

أما الدراسة المرجعية الثانية فهى من إعداد الأستاذ الدكتور محمد مالك محمود ، وعنوانها "تجارب عالمية لعلاج ظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الأساسى" .

وقد ركزت بشكل خاص على عرض أهم التجارب الناجحة فى الدول المتقدمة والنامية لعلاج هاتين الظاهرتين : منطلقات كل تجربة ، وكيفية الاستفادة منها . وهى تهتم بتجارب السويد ، وكولومبيا ، وبنجلاديش ، والمكسيك . وكينيا ونيچيريا .

ومعظم التجارب التى تناولتها الدراسة تشتمل على رؤية غير نظامية للتعليم الأساسى ، وتتم فى المناطق الأكثر حرمانا سواء المناطق الريفية ، أو ذات الدخل المحدود ، وهى ترتبط بالفئات المهمشة وخاصة الإناث . وتتميز معظم التجارب بنظام اللامركزية الذى يؤدى إلى جعل المدرسة وحدة مؤثرة فى المجتمع المحلى ومركزا للمعلومات . وتولى التجارب المعروضة اهتماما خاصا بالربط بين التعليم والعمل المنتج ، أو التناوب بينهما فى علاقة ديناميكية تقتضى على مستوى التعليم الأساسى إقامة إجراءات تعليم تعويضى علاجى لصالح الأطفال المعرضين للفشل من راسبين ومتسربين وحتى المتأخرين دراسيا .

وعلى أساس ما تناولته الدراسات المرجعية فى بحث مشكلتى الرسوب والتسرب فى التعليم الأساسى جرت مناقشة الدراسات الأساسية التى قدمت للندوة . ففى اليوم الأول من الندوة قدم الأستاذ الدكتور محمد وجيه الصاوى كلية التربية بجامعة الأزهر بحثه "رؤية علاجية لظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الأساسى" فى محاولة لاقتراح حلول عملية لعلاج ظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الأساسى فى مصر ، وذلك بالاستفادة من نتائج بعض البحوث السابقة التى تناولت الظاهرتين ، مع استشراف المستقبل . وهو يعرف الرسوب بأنه : يتمثل فى إعادة السنة الدراسية ، سواء نجح الطالب ، ويرغب فى تحسين مجموعه ، أو أنه لم يوفق فى اجتياز امتحان نهاية العام فمكث فى الإعادة للعام التالى . وهو نوع من الهدر فى التعليم . أما التسرب فهو : الهروب أو الانصراف

عن التعليم الأساسى ، بأن يتركه المتعلم دون العودة إليه ، ودون الالتحاق بنظام تعليمى مواز له .

وتتلخص منطلقات الدراسة فى :

- إن الظاهرة شئ ملاحظ ولا اختلاف عليها ولها أثارها الخطيرة فى النظام التعليمى والثقافة العامة والمجتمع ككل .
- إن الرسوب والتسرب ظاهرتان متداخلتان ، قد تكون الأولى سببا أو مقدمة لحدوث الثانية ، والعكس قد يكون صحيحا .
- إن عوامل الرسوب والتسرب وأسبابهما قد تكون متشابهة ، وهناك حد مشترك بينهما ، وخاصة فى المناخ المدرسى والبيئة المحيطة به .
- إنه لا يوجد عامل واحد ، يعتبر بمفرده المسئول عن الرسوب أو التسرب ، فالعوامل متعددة .
- إن المدرسة ليست وحدها المسئولة عن رسوب تلاميذها أو تسربهم ، ولكن يقع قدر من المسئولية على البيئة المحيطة (المنزل - والمجتمع المحلى - والمناخ الاجتماعى والثقافى العام) .
- إن ظاهرتى الرسوب والتسرب فى التعليم الأساسى ، هى أحد المنابع المتجددة للأمية فى مصر .
- إن الرؤية العلاجية المطروحة فى هذه الدراسة ليست وصفة علاجية جامعة مانعة ، نحصر فيها كل الأسباب والعوامل ، وإنما هى تركز على أهمها .

وتتناول الدراسة عناصر المنظومة التعليمية بالعرض والتحليل والتفسير للمدخلات والمكونات المشتركة (من تلميذ ، ومعلم ، ومحتوى ، وأهداف ، وأسلوب تقويم ، وإدارة ، وعلاقات خارج المدرسة) ، وتتطرق إلى فلسفة التعليم الأساسى وتشريعاته .

وركزت أهم المداخلات والحوارات التى دارت حول الورقة على أهمية تبنى حلول غير تقليدية ، فقد أثبتت كل التجارب العربية أن الحلول التقليدية لمثل هذه المشكلات تفشل ، لأن النظام التعليمى فى أية دولة من دول العالم ميزانياته تزداد ارتفاعا باستمرار بحيث أصبحت الميزانية الأولى قبل التسليح . ومن ثم فتبنى صيغ غير تقليدية يكون أكثر فائدة .

وبرزت من الدراسة والمناقشة ثلاث نقاط أساسية :

- إن المدرسة لا تبدأ فى التعليم الأساسى من فراغ ولكن من مجتمع ، فثمة ست سنوات تنشئة اجتماعية تسبق المدرسة .
- إن الحلول التقليدية التى اتبعت فى الدول العربية كان مردودها ضعيفا . فبعض الدول لا يوجد لديها معلمون مواطنون على الإطلاق ، وبعضها وصل أعداد المعلمين الذكور بها إلى نسبة منخفضة ، وكل المحاولات المبذولة لتشجيعهم ماليا وحفزهم وأساليب اختيارهم جاءت بنتائج ضئيلة جدا .
- إن زيادة ميزانيات التعليم لها سقف يصعب تجاوزه ، والتعليم يحصل على نسبة مرتفعة من الميزانية ومردوده ضعيف . ومن هنا نحتاج إلى نظرة فورية تجديدية لكل ما يجرى .

وأكدت بعض المداخلات على أوضاع بعض الدول العربية وتناولت طريقة إعداد المعلم وتأهيله ، وأهمية تحقيق الاتفاق بين كليات التربية ووزارة التربية والتعليم على نمط التدريس المطلوب لإعداد المعلم فهذه قضية أساسية .

وهناك أيضا قضية تحسين أوضاع المعلمين التى تصعب معالجتها بين يوم وليلة أو عام وآخر. وكذلك تشجيع دور المحليات فى التعليم الأساسى ، وقيام المدرسة نفسها بتحسين وضعها بعض الشئ .

وفيما يتعلق بالبيئة المدرسية ، والعوامل الاقتصادية والاجتماعية لظاهرتى

الرسوب والتسرب ، يكون من المهم التقسيم إلى فئات . فهذه الظاهرة لا تكون بنفس المعدلات فى الحضر والريف ، وتختلف عواملها من دولةعربية إلى أخرى .

كما أظهرت بعض المداخلات إن الحرمان الثقافى قد يكون سببا قويا وراء الرسوب والتسرب من المدرسة . ومن ثم توجد حاجة إلى رعاية اجتماعية (وتربية تعويضية) للأطفال الذين يأتون من أسر ذات مستوى اجتماعى واقتصادى منخفض .

وأشارت مداخلة أخرى إلى نوع من التسرب قد لا تكون المؤسسة التربوية مسئولة عنه : فدور المدرسة قد تغير بحكم المزاحمة التى تلقاها من قبل وسائل الإعلام ، فقد أصبح الآن مصدر المعرفة لا يوجد فى المدرسة وحدها وعلى المدرسة أن تجد حيزا وفضاء حتى تزاحم المصادر الأخرى وتجذب الطفل .

وهكذا تؤكد المداخلات وجود نوع من الإجماع بين المشاركين فى الندوة حول ضرورة تبنى أنماط وصيغ غير نظامية وغير تقليدية لمعالجة مشكلة الرسوب والتسرب من التعليم الأساسى ، إما لأسباب تتعلق بارتفاع تكلفة التعليم أو تعدد أنواع الرسوب والتسرب والتى قد لا ترجع إلى النظام التعليمى ، وظروف بعض الفئات المهمشة والبيئات الفقيرة والمحرومة ، بل وحتى تعرض بعض الدول العربية للكوارث الطبيعية وكوارث الحروب والصراعات الداخلية وغيرها .

وفى هذا الإطار جاءت الورقة الأساسية الثانية التى أعدها كل من دكتور مهرى أمين دياب ، ودكتورة نجوى يوسف جمال الدين بعنوان : صيغ مقترحة لعلاج ظاهرتى الرسوب والتسرب من التعليم الأساسى" وركزت بشكل أساسى على النظر إلى الفشل المدرسى – رسوبا وتسربا – فى التعليم الأساسى باعتباره تجربة مؤلمة للطفل فى مرحلة عمرية حساسة ، وتشكل عائقا اجتماعيا على قدر كبير من الخطورة . وذلك لأنه يخل بأحد الحقوق الأساسية للإنسان ، وما يترتب

عليه من حرمانه من الحصول على حقوقه الأساسية الأخرى مثل العمل ، والتمتع بمستويات صحية واجتماعية لائقة ، وتضييق الخيارات المتاحة أمامه بصفة عامة ، وانعكاس ذلك بشكل سلبى على معدلات التنمية البشرية .

وتهتم الدراسة بوضع تصور لعلاج مشكلة الرسوب والتسرب من التعليم يشمل صيغا متعددة ، وتركز على الصيغ الثلاث التالية :

١ – تحسين نوعية التعليم الأساسى النظامى بعناصره المختلفة "من تطوير للمناهج ، ونظم لإعداد المعلم وتدريبه ، والمبنى المدرسى – وتعليم رياض الأطفال ، وعلاقة كل ذلك بالمجتمع الخارجى (كالأسرة ، وسوق العمل ، بل ووسائط الاتصال الجماهيرى ، واستخدام التكنولوجيا) .

٢ – التوسع فى التعليم المفتوح والتعليم من بعد ، كصيغة علاجية للأطفال الذين تسربوا ، مع التأكيد على وضع ضمانات هامة وضرورية لنجاح هذه الصيغة .

٣ – تعليم الأطفال العاملين وتدريبهم فى مواقع العمل . فإذا كانت صيغة التعليم المفتوح والتعليم من بعد تصلح لمن تسربوا لأسباب اجتماعية أو لظروف العمل ، فإن هذه الصيغة يمكن أن تقتصر على الأطفال الذين يعملون بالفعل ، بالاستفادة من مواقع العمل بل والعاملين به .

ومن أهم المداخلات والتعليقات على هذه الورقة التركيز على دور الأسرة ، والمشاركة الوالدية ، وتعميم رياض الأطفال (تعليم ما قبل المدرسة) وضرورته للأسرة الفقيرة . فالتهيئة للمدرسة الابتدائية تعتبر ضرورة للطفل المحروم لتعويض الخبرات التى حرم منها فى البيئة الفقيرة ، والتى يمكن ملاحظتها بشكل واضح فى الحصيلة أو الثروة اللغوية للطفل . فطفل السادسة من الصعب تعويضه عما حرم منه فى سن الرابعة والخامسة ، وتراكم الأخطاء يصعب تداركها فيما بعد .

ولا تقتصر المحاولات المطلوبة لعلاج مشكلة الرسوب والتسرب على تهيئة الطفل قبل الالتحاق بالمدرسة . فبعد الالتحاق بها لابد من الاهتمام به حتى يستمر بقاؤه بها . ومن هنا سلط الضوء على أهمية المشاركة الوالدية كمفهوم مطبق فى الدول المتقدمة ، حيث تتحمل الأسرة مسئولية كاملة وتدخل كشريك فى العملية التعليمية بالمدرسة ، ويكون لها دور فى صنع القرارات المتعلقة بمستقبل أبنائها . وذلك من خلال اللقاءات واجتماعات مجالس الأباء والمعلمين التى يجب الا يقتصر دورها على إخبار الأسرة بسلبيات الابن . وهذا يتطلب تربية والدية لكى تدخل الأسرة بكفاءة كشريك فى العملية التعليمية .

وفى مجال إعداد المعلم تم استعراض تجارب تبدو ناجحة فى هذا المجال ، وبخاصة فى التعليم الجامعى المفتوح .

وأكدت مداخلات أخرى على أن صيغة التعليم من بعد هى صيغة معترف بها وثبت نجاحها فى مختلف الدول ، متقدمة ونامية ، وقد شاركت مصر بالفعل فى مؤتمرات دولية عديدة .

وهكذا تعددت المداخلات وتحركت فى دوائر عديدة على المستوى المحلى والعربى والدولى ، لتؤكد أهمية ابتكار صيغ جديدة غير نظامية .

فقد أثبتت الدراسات التى تتناول التعليم الأساسى فى كثير من الدول العربية أن هذا النوع من التعليم قد عجز عن استيعاب كافة الملزمين . كما أنه يعانى من وجود جوانب ضعف وقصور متعددة نتج عنها عدم قدرته على الاحتفاظ بالطلاب الملتحقين به حتى نهاية المرحلة ، الأمر الذى نتج عنه مشكلات الرسوب والتسرب .

ونظرا لأن هذه الظاهرة تعتبر ظاهرة معقدة الأسباب ، متعددة العوامل ، ليس فقط بالنسبة لوضع التعليم فحسب ، ولكن بالنسبة لوضع المجتمع ككل ، فإنه

لا يكفى من أجل حلها الاعتماد على التعليم النظامى القائم فقط ، ولكن لابد من تضافر كافة الجهود فى هذا الاتجاه .

ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الميدانية التى اشترك فى إعدادها كل من دكتور محمد أحمد علام ودكتور سامى عبد السميع نور الدين لتكون بمثابة رؤية للجهود غير الحكومية ومدى إسهامها فى علاج ظاهرتى الرسوب والتسرب ، حيث ظهرت فى الآونة الأخيرة وبشكل مكثف دعاوى تنادى بإعطاء الجمعيات الأهلية دفعة وانطلاقة حقيقية تمكنها من المشاركة الفعلية فى القضايا المجتمعية .

وتستهدف الدراسة تقويم التجارب التى تقوم بها بعض الجمعيات غير الحكومية فى علاج ظاهرتى الرسوب والتسرب فى مصر ، وذلك للتعرف على أهم جوانب القوة والتميز وجوانب القصور بها ، تمهيدا لتوضيح مدى إمكانية الاستفادة من هذه التجارب والجهود فى الدول العربية . ولتحقيق ذلك الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات حول :

١ - أبرز التجارب المتميزة التى تقوم بها الجمعيات غير الحكومية فى علاج ظاهرتى الرسوب والتسرب .

٢ - الدور الذى تلعبه الجمعيات غير الحكومية - فى التجارب المختارة - فى علاج ظاهرتى الرسوب والتسرب .

٣ - أبرز نواحى التميز والقصور فى تجارب الجمعيات غير الحكومية فى هذا المجال .

٤ - تفعيل دور هذه الجمعيات بما يزيد من المميزات ويقلل من جوانب القصور .

وفى هذا السياق عرضت الدراسة لمجموعة من التجارب المتنوعة تركزت فى :

أ - مدرسة المجتمع .

ب - جمعية تنمية الصعيد .

جـ - كاريتاس مصر وجمعية نصر الإسلام بالقاهرة .

د - مدارس الفصل الواحد .

هـ - مركز الجيل للدراسات الشبابية والاجتماعية التابع لجمعية الرعاية الجزئية للطفولة العاملة .

وتناولت الدراسة كل تجربة وفقا لمجموعة من العناصر من بينها : مدخل تاريخى - والفلسفة والأهداف - وعوامل النشأة - واختيار المعلم وإعداده وتدريبه - والدارسون - نظام الدراسة وخطة اليوم الدراسى - والمنهج وطرق التدريس - والمتابعة والإشراف .

وأكدت الدراسة على أن أهم جوانب القوة فى هذه التجارب ، وأبرز مؤشرات نجاحها ، هو قدرتها على استغلال إمكانات البيئة المحلية أفضل استغلال . واقترحت فى النهاية مجموعة من الإجراءات لضمان تفعيل دور تلك الجهود غير الحكومية ومنها :

- العمل على أن تتبع هذه المؤسسات وزارة التعليم لا وزارة الشئون الاجتماعية .
- وضع معايير واضحة لتحديد أداء هذه الجمعيات ، وبما يساعد على حساب تكلفة هذه المشروعات والعائد منها .
- أن يكون نجاح هذه الجمعيات هو الأساس فى تقديم الدعم لها من الحكومة .
- تأسيس قاعدة معلومات لتوفير البيانات لهذه الجمعيات ، ليتسنى التنسيق بينها بحيث لا تنشأ أكثر من تجربة متشابهة فى نفس الوقت .
- تعاون الهيئات البحثية مع إفادة هذه التجارب بمدها بالخبرات ودراسة التجارب الناجحة للدول المشابهة .
- إنشاء شعب فى كليات التربية يتم التركيز فيها على فسلفة الجهود العلاجية للمتسربين من التعليم .

- الاهتمام بالجانب الإعلامى ، سواء على المستوى المحلى الذى تتم فيه هذه التجارب ، أو على المستوى القومى .

وتناولت المداخلات حول هذه الورقة الحديث عن المنظمات غير الحكومية التى قد تعمل وتعبر عن فلسفات معينة فى بعض الأحيان ، وتقدم خدماتها بتكلفة عالية .

وفى الدراسة الرئيسية ، للأستاذ الدكتور حسان محمد حسان ، حول "موجهات إجرائية لعلاج الرسوب والتسرب إلى خارج التعليم الأساسى" اقترحت أساليب إجرائية واقعية لعلاج المشكلات المطروحة . وكان ذلك من خلال مناقشة الدراسات الأساسية الثلاث السابقة وتحليلها ، وبصياغة هذه الأساليب فى شكل موجهات متكاملة تناولت كافة العناصر فى علاقاتها المتبادلة المتفاعلة . وهى بذلك تقدم "خريطة أولويات تربوية تساعد على إيجاد حلول مناسبة لظاهرتى الرسوب والتسرب إلى خارج التعليم الأساسى . وهذه الخريطة لا تركز على قطر عربى واحد ، بل تهدف إلى وضع هيكل عام على هيئة منظومة متكاملة من الحلول والمقترحات تساعد المخطط والمسئول العربى فى مختلف المجتمعات على تقليل نسب الرسوب والتسرب إلى خارج التعليم الأساسى .

فقد خلصت الدراسات الخمس المعدة للندوة إلى أن تكافؤ الفرص التعليمية – وتكافؤ الفرص فى الحياة فيما بعد – لا يعنى مجرد فتح أبواب المدارس أمام الجميع ، بل تكافؤ فرص النجاح بإتاحة الفرص الاقتصادية والاجتماعية المكتافئة ، ورفع المستوى الاقتصادى الاجتماعى الثقافى للفئات المهمشة والجماعات المحرومة . ومن هنا فالعلاج الجذرى للرسوب والتسرب إلى خارج التعليم الأساسى فى الأقطار العربية لا يتوقف على انفاق الملايين لإصلاح التعليم النظامى فقط – على الرغم من أهمية ذلك – وإنما هو يرتبط أيضا بمدى نجاح

النظامى فقط – على الرغم من

١٢٤

وجدية خطط التنمية الشاملة فى زيادة الإنتاج القومى والفردى ، وفى إعادة توزيع الدخل ، وفى رفع مستويات المعيشة للفئات الدنيا ، و تحديث قطاعات العمل ، وتقليل نسب القطاعات الهامشية .

ومن هنا حددت الورقة مجموعة إجراءات مجتمعية ترتبط برفع المستوى الاقتصادى والاجتماعى ، والالتزام بالتشريعات ، والاهتمام بتربية ما قبل المدرسة ، وتنمية المشاركة الوالدية ، واستثمار وسائل الإعلام ، وغيرها ، بالإضافة إلى الإجراءات التعليمية ، التى تتمثل فى المنهج المناسب ، والتعلم الفعال ، والتربية التعويضية ، وبرامج الفرصة الثانية ، وغيرها .

وقد أضافت المداخلات التى تناولت هذه الورقة ستة عشر منطلقا أساسيا جاءت على الوجه التالى :

١ - التركيز على دور الدولة ومسئولياتها نحو التعليم عامة ونحو قضايا الرسوب والتسرب خاصة . وتراجع الدولة فى هذا الصدد تترتب عليه مخاطر تهدد الوطن والمواطن ، والقضايا القومية ومستقبل الأمة لا يمكن إخضاعها لمبدأ "استعادة التكلفة" .

٢ - وضع التعليم على قمة العمل القومى والوطنى باعتباره أمنا قوميا ووطنيا . فالحلول الجذرية لقضايا التعليم بعامة ، ولمشكلتى الرسوب والتسرب بخاصة ، تحتاج إلى إرادة سياسية عليا وإلى اتفاق قومى ووطنى يوفران للتعليم الإمكانات اللازمة شريطة إدارتها واستثمارها الاستثمار الأمثل .

٣ - ضرورة مراعاة خصوصية كل قطر عربى مع ضرورة الاتفاق على حد أدنى من الأساسيات لكل مواطن عربى لا يمكن التنازل عنه أو المقايضة عليه ، وبعد ذلك تأتى الإضافات والتحسينات نتيجة الوفرة المالية والندرة السكانية .

٤ - تقديم العون المالى والبشرى والمساندة القومية للأقطاروللمناطق التى طال حرمانها واستنزفت مواردها ، والعمل على إنشاء صندوق عربى مشترك لتقديم العون المادى والفنى للأقطار العربية التى تحتاج إلى ذلك .

٥ - نجاح خطة التنمية الشاملة فى زيادة الإنتاج القومى والفردى ، وفى إعادة توزيع الدخل ورفع مستويات المعيشة للفئات الدنيا ، وفى تحديث قطاعات العمل ، وفى تقليل نسب القطاعات الهامشية .

٦ - تحقيق التفاعل بين الإدارة المركزية وبين الإدارات المحلية استنفارا للجهود الشعبية وتوظيفا لها ، مع الإفادة بكل الوسائل من الجهود الشعبية والمحلية والدولية ، ووضع الجهود الدولية تحت رقابة ومسئولية الدولة .

٧ - العمل على التحكم فى عوامل الرسوب والتسرب بحيث نحاصرها ونقلل منها ونتعلم من التجارب المحلية والوطنية والقومية وصولا إلى صيغ ونماذج أكثر ملاءمة لأقطارنا العربية .

٨ - الحرص على تحليل وتحريك عوامل النجاح من جهة وعوامل الإخفاق من جهة أخرى بحيث لا نقتصر على إبراز عوامل النجاح بل نعتبر عوامل الضعف نقطة بداية للاستكشاف والعلاج .

٩ - التنسيق بين التعليم النظامى والتربية النظامية بحيث تتضافر الجهود وتتكامل الحلقات .

١٠- التأكيد على أهمية التشريعات والقوانين والحوافز ، مع التركيز على الحوافز الإيجابيةوالتشجيعية .

١١- التأكيد على أن هناك عوامل مختلفة لأنواع متعددة من الرسوب وأنواع متعددة من التسرب ، فثمة عوامل ترتبط بالرسوب الإرادى وعوامل ترتبط بالرسوب غير الإرادى ، وثمة عوامل تتصل بالتسرب القهرى وأخرى

بعوامل التقصير والإهمال . وفى كل الحالات لابد من دراسات قطرية تفصيلية لمتابعة تباين الأسباب واختلاف العوامل بين الريف وبين الحضر ، بين الحضر وبين المدر ، وبين المقيمين وبين المرتحلين ، بين المترفين والمهمشين ، بين الأغلبية وبين الأقليات ، وبين المدارس العامة وبين المدارس الخاصة ، بل وبين أنواع مختلفة من المدارس الخاصة ، وبين الذين فرض عليهم نير الاحتلال التسرب والانقطاع .

والبديهى والطبيعى أن اختلاف العوامل والأسباب سوف يؤدى إلى اختلاف العلاجات وتباين الأولويات . وهنا لابد من الإشارة إلى أن العلاج الشامل يتطلب برامج تعويضية وعلاجية تختلف نسبيا باختلاف عوامل الرسوب وعوامل التسرب .

١٢- لا يمكن البدء فى برامج علاجية من غير برامج تشخيصية شاملة . وكلما كان التشخيص دقيقا جاء العلاج ناجحا (ولابد من التأكيد هنا على أهمية التقويم العلاجى بدلا من التقويم الجزائى والعقابى) .

١٣- الإفادة من التجارب الناجحة والمخفقة وتحليل أسباب الإخفاق ، لتلافى العيوب والثغرات ، وتحليل أسباب النجاح لتعظيم الفائدة . وفى كل الحالات فلابد من التجريب المحدود قبل التعميم الشامل .

١٤- توفير المناخ المجتمعى المهيئ لتقليل نسب الرسوب والتسرب .

١٥- الاهتمام بدراسات الجدوى وتقييم البرامج والمشروعات التعليمية تقييما موضوعيا شاملا ، بمشاركة أكثر من جهة رسمية وشعبية .

١٦- التركيز على التنمية الثقافية للمواطن وللمعلم وللمتعلم باعتبارها أحد مداخل علاج مشكلات الرسوب والتسرب .

42. Ibid.

43. Ibid.

44. Third World Forum, Basic Education and Female Literacy in Egypt, Final Report, Cairo, 1994.

45. Ibid.

46. Ibid.

47. El Sanabary, op. cit.

48. World Bank, op. cit.

17. Ibid.

18. El Baradei, op. cit.

19. Fouad, D. M., Features of Women Present Status in Egypt and their Impact on Development, Cairo, Cairo Demographic Center, 1994.

20. El Sanabary, Nagat, Middle East and North Africa, in Women's Education in Developing Countries, (ed.,) by Elizabeth M. M. Anne Hill, A World Bank Book, 1993.

21. Nawar, L., Cynthia B. Lloyd and Barbara Ibrahim, Women and Men in Families: Cultural Constraints and Opportunities, A paper prepared for the Population Council Symposium on Family, Gender and Population Policy: International Debates and Middle Eastern Realities, Cairo, Population Council, 7-9 February, 1994.

22. El Sanabary, op. cit.

23. Fergany, Nader, A Survey of Access to Primary Education and Acquisition of Basic Literacy Skills in Three Governorates in Egypt. A Report prepared for the Unicef, 1994.

24. Human Development Report, UNDP, 1995.

25. Nassar, et al., op. cit.

26. El Sanabary, op. cit.

27. Ibid.

28. Fergany, op. cit.

29. El Sanabary, N., op. cit.

30. Za'louk, Malak, Women, CAPMAS, Labor Information System Project, Preliminary Report, Cairo, 1990.

31. Nassar, H. , op. cit.

32. Ibid.

33. El Masry, S. Urban Women, Employment and Poverty Alleviation in Egypt, Cairo, El Mishkat with Unicef, 1993.

34. Nassar, op. cit.

35. Ibid.

36. Ibid.

37. Za'louk, op. cit.

38. Ibid.

39. El Masry, op. cit.

40. El Solh, op. cit.

41. World Bank, Enhancing Women's Participation in Economic Development, A World Bank Policy Paper, Washington, D.C., 1994.

References

1. Per Pinstrup, Andersen, Maurice Jaramillo and Frances Stewart, The Impact on Government Expenditure, in Adjustment with a Human Face, ed., by Giovanni Andre Cornia, Richard Holly and Frances Stewart, a study by UNICEF, New York, Oxford University Press, 1989.
2. El Laithy, H., Spatial and Time Dimensions of Poverty, Faculty of Economics and Political Sciences, Cairo University, 1994.
3. El Solh, K., Women and Poverty in the ESCWA Region: Issues and Concerns, A paper delivered to the Expert Group Meeting on the Arab Family in a Changing Society: A New Concept for Partnership. UNESCWA Abu Dhabi 10-14, December 1994.
4. El Laithy, op. cit.
5. Egypt, Human Development Report, 1994, Cairo, Institute of National Planning, 1994.
6. Human Development Report, 1993, UNDP, New York, Oxford University Press, 1993.
7. El Safty, Madiha, Women and Shelter-Related Services and Infrastructure: The Case of a Vulnerable Group, in Dandekar, Hemalatae. Shelter Women and Development, First and Third World Perspectives, 1993.
8. Nassar, H., Wafa'a Moussa, Amin Kamel, and Ahmed Miniawy, Review of Trends, Policies and Programs Affecting Nutrition and Health in Egypt (1970-1990), UN ACC/SCN Country Case Study for the XV Congress of the International Union of Nutritional Sciences, September 26 Oct. Adelaide, Published Cairo, UNICEF, 1994.
9. El Solh, K., op. cit.
10. Saunders, L. W. and Soheir Mehanna, Women-Headed Households from the Perspective of an Egyptian Village, in Mencher, J. P. and Anne Okongwu, Where Did All the Men Go? Female Headed/Female Supported Households in Cross-Cultural Perspective, Boudler, Westview Press, 1993.
11. Nassar, et al., op. cit.
12. Nassar, H. Report on the Contribution of Women to the Economic Activity in Egypt, prepared
13. Ibid.
14. Nassar, et al., op. cit.
15. El Baradei, M., The Impact of Structural Adjustment and Stabilization Policies on Education and Health in Egypt, Draft presented to the Third World Forum and the Unicef, 1994.
16. Nassar, op. cit.

condition for the survival of the household, but rather as an addition to the role of the female to raise her status in the society.

It is important that firms offer adequate parental leave and access to child care facilities.

Implementation of legislation to ensure that discrimination against women in the workplace is illegal are important especially with the privatization wave in Egypt.

6. ESTABLISHING SELF EMPLOYED WOMEN'S ASSOCIATION

Self employed women's association (SEWA) is a successful experience to help and promote poor women in training and employment in many developing countries. SEWA draws its membership from very poor female categories like vendors and casual workers. These organizations aim to enhance women's income earning opportunities as well as their working environment by providing credits, training and appropriate technology. They help women in several forms:

- Credit cooperatives provide women with the necessary capital.
- Producer cooperatives help women to get better prices for their goods.
- Legal services enable women in the informal sector to have legal benefits.
- Training courses are also provided to improve their abilities (Human Development Report, 1993).

In addition, simplified application procedures for obtaining a credit is necessary.

Mobile credit office, especially in rural areas, are efficient means to lower transaction costs and to reach the poor in rural Egypt. Hiring staff from local communities facilitates the communication with the borrowing community.

Lack of collateral is a crucial problem for the poor, and particularly for poor women, who have rarely access to assets. Thus group lending may be a solution for the unavailability of assets.

Additional effective measures are: short loan terms and the extension of very small loans to meet day to day financial requirements of women's business. The full repayment of one loan brings access to another. [48]

Training programs also are effective in increasing the abilities of women to obtain productive employment opportunities and to alleviate job segregation in the private sector.

Increasing women's participation in the formal labor force can be enhanced by providing childcare centers. Community mothers are also another alternative to help working women.

5. INCREASING THE AWARENESS OF THE IMPORTANCE OF WOMEN'S CONTRIBUTION IN THE ECONOMIC ACTIVITIES

As previously mentioned, social norms and traditions may be an obstacle against the contribution of women in the economic activities. Thus the recognition of the women's social and economic role in the welfare of her family should be taken into consideration.

Efforts should be paid to raising the awareness of housewives and their spouses with their important roles in the family. Couples should be also encouraged to participate in gender related institutions and in NGO's to discuss the females and the households problems in the community as a whole.

Productive employment for females should not be regarded as a

and reduction of fertility should be avoided while the promotion of female's education. They can be replaced by other phrases such as integration of females in the society, raising the socioeconomic levels of females.[47]

3. ENSURING EFFECTIVE POVERTY ALLEVIATION PROGRAMS

Effective programs for poverty alleviation of the poor female must ensure their sustainability. Sustainablity of successful programs entails the support by the legal and regulatory framework. Community participation in the design of projects, in defining the priorities, in implementation and even financing of these programs is very important.

Poverty alleviation projects should target the women and their families.

The involvement of women's organizations in project implementation will enhance the role women and will ensure an effective monitoring system.

A "safety net" is needed for those who are excluded by the market, like the working women in the informal sector.

One of the most effective techniques to raise the socioeconomic level of women is the involvement of women in community projects.

It is very efficient in Egypt in particular and in developing countries in general to have women participate as groups, and not just as individuals, in poverty allevaition projects or programs. (Like the project of Productive Families which is implemented by the Ministry of Social Affairs).

4. EXPANSION OF PRODUCTIVE EMPLOYMENT OPPORTUNITIES

Measures to facilitate the access of poor women to productive employment have to be undertaken through the provision of credits and vocational training.

Changing the criteria of credit-worthiness and decentralization of credit institutions are needed steps to encourage women to borrow.

b. The option of alternatives to formal schooling should be carefully studied to be able to reach adult uneducated females in their homes.

c. The reduction of all direct or indirect fees. As public schools in Egypt are free, scholarships or stipend should compensate the parents for the loss of their daughter's time and compensate them for all school related expenses. Stipends may include funds for all textbooks, stationary, uniforms, snacks and transportation as well. [42]

d. The provision of flexible school hours and establishing child care centers.

e. The reservation of some school places for girls to increase the enrollment of girls.

f. The provision of informal education in formal evening schools with female teachers closer to the girls' or female' homes with closer ties with the community.

Distance education through radios, TVs and correspondence techniques.

g. Measures to reduce the time spend by girls or women in undertaking other activities. [43]

h. Priority should be given to actions that can produce effective changes in the quality of the services offered.[44]

i. Diversification is recommended in accordance with differences in motives, age, socio-cultural envionment, economic opportunities and demand. [45]

j. Female vocational education should aim at integrating literacy with income-generating and community action activities.

k. Mass communication media can play an effective role in support of female education and training. [46]

l. Phrases such as liberalization of women, equality between men and women, economic independence, westernization

educational and employment status of females, their activities, problems and standard of living.

The informal sector and underprivileged areas like Upper rural Egypt, should be surveyed to obtain the necessary data on the educational and employment status of vulnerable females, to enable policy-makers and gender related institutions participate in policy design and study the effects of the different economic policies on females. [40]

2. PROVISION OF EDUCATION FOR GIRLS

Although Egypt set the target of achieving universal primary education, compulsory education laws are ineffectual unless supported with adequate facilities. Very few of the reforms in the educational sector in Egypt are specifically directed to girls and women. The Egyptian educational policy emphasizes only mass production, which led to the neglect of the vulnerable groups.

If Egypt has to raise the educational standard of girls, it has to improve the quality of education and commit itself to girl's better access to primary and vocational education.

Eradication of the illiteracy of women in general is the first effective policy for promoting women and the best means to increase their integration in the society and to empower them in family as well as in community. It is the first step to be able to expand vocational education. However building schools is not sufficient to increase the demand of girls education as there are social constraints against girls education.

Thus the promotion of girl's enrollment in schools needs special efforts with the parents firstly and with the community as well [41] :

a. A gender specific reform policy should emphasize the expansion of different kinds of educational facilities in rural areas, diversification of school curricula to enroll technical and vocational education of girls, teaching marketable skills, upgrading training for primary school teatchers and for vocational training in particular.

Therefore, the informal sector and the agricultural sector become the principal resorts for women. The problems of women in these sectors were previously mentioned.

In addtion the new Unified Employment Law in Egypt entails some discrimination against women, for maternity and child care leaves were not taken into consideration to achieve equality between men and women in work. Meanwhile the main problem which will face the housewives due to the decrease in job opportunities in general is the decrease in the family income and their need to search for a job, although house work and child care responsibilites will not diminish. This means an overburdening of women's as a result of the ERSAP. Meanwhile the female in this case does not choose the work to empower herself or to contribute actively in the economic activities but it is rather imposed on her by the difficult economic situation of her household.

The price liberalization policies and the rise in the cost of living accompanying ERSAP in particular led to the rise of electricity fees and kerosine prices. This will throw an additional burden on the working woman. This is realized at the expense of her own obligations, time and responsibilities while she is also in need to have a job outside the house to make for the decrease in the family income.

IV. SUGGESTED POLICIES

Suggested policies to promote the educational status of women and their position in the labor market should tackle the root causes underlying the position of women in both spheres.

1. DEVELOPING GENDER SENSITIVE EDUCATIONAL AND EMPLOMENT POLICIES AND PROGRAMS

Targeting females at the local level will never be successful without adequate support at the national level.

The formulation of different economic policies must be undertaken with the participation of institutions and members of gender related concern. This necessitates the provision of adequate data on the

in the formal sector is in the service sector. In this sector a relative discrimination against women should be mentioned, since women occupy the clerical non supervisory jobs.

Women in the informal sector, similar to all other workers in this sector, do not have trade unions or legal protection and do not enjoy labor rights, such as paid holidays, fixed working hours or health care. Given that most of the workers in this sector are illiterates they may be subject to exploitation. Therefore we believe that Egyptian women when they resort to this sector they reflect the shrinking job opportunities in the formal sector.

In the agricultural sector the basic problem facing women is not lack of work opportunities, but the fact that they work all the time without financial reward.

d. Privatization and Employment Policies affect women as producers in the society. These policies aim to reduce the employment size in the public sector as well as the rate of growth of real wages which might lead to an increase in the unemployment rate. Although unemployment is a common problem affecting every individual who needs and is able to work, its impact on women is more intensive. This is due to the fact that women are more vulnerable in the labor market and are subordinated to men. Therefore the withdrawal of the government from the employment process and the shrinking of job opportunities will affect women in particular. [39] Meanwhile the division of labor according to gender, i.e. jobs for women and jobs for men, will render the vocational retraining process, which accompanies the process of labor dismissal, more suitable for men than for women. Due to the absence of equal opportunities, women tend usually to work in the clerical and administrative occupations, which are already saturated.

We do not believe that privatization will be in the advantage of women, because of the increase of capital intensive enterprises in the private sector and limited job opportunities, in addition to difficult working conditions in the private sector for women compared to work in the public sector, and the obvious discrimination against women.

rural areas mentioned the unimportance of financial aspects as reasons for not working of (7.6% in urban areas and 4.38% in rural areas). The unwillingness to work was also an unimportant reason in both areas. Personal problems, like health conditions, full time study, unsuitable work, unsuitable return were all insignificant reasons for not working of ever married women in both regions. [36]

c. Job harassment and discrimination against women prevail in Egypt. An attempt was made, in a national field survey on work of women, to find out the types of job harassment to women [37]. The study indicated that the types of harassment working women face were: ill-treatment by male colleagues, male directors and supervised male employees (41.7%), harassment by the public (32.8%), sexual harassment (65%), discrimination (5.4%), absence of transport facilities (4.7%), young children left alone and housework (4.7%), requiring favors from women that were not part of their formal recognized job (2%), gossip (1.3%).

The study indicated also forms of job discrimination against working women with respect to appointment, wages, bonuses, types of work, attaining high ranking posts, chances to travel abroad, favors asked of women on the job. The highest reported form of discrimination was with regard to the type of work given to women. In rual areas it was the discrimination in wages which ranked highest, then the income, followed by the type of work. In the government, the most important form of discrimination was travelling abroad, followed by attaining high ranking posts, then the type of work. In the public sector appointment was the form of discrimination number one, followed by the type of work, and then travel abroad. In the private sector the most important form of discrimination was the type of work, followed by wages and thirdly favors asked of women.[38]

In addition to the previous factors it is known that the employment opportunities of women in the formal private sector is limited to the jobs which do not need high skills. The wages are low compared to male wages, also a relative decrease in the percentage of women in managerial posts is observed. The highest rate of women participating

selves" were a quarter in urban areas in comparison to only 7.1% of the female under study. However those who worked to prove their independence were an insignificant proportion in both urban areas (3.8%) and rural areas (1.4%). The increase in the cost of living is a major drive towards the contribution of females in economic activities. This is apparent for 18.2% of the females under study in urban areas and 16.1% of the females under study in rural areas. Those who worked for future insurance represented an insignificant proportion in both urban and rural areas. This is a result of the prevailing social values, which protect to a large extent the females in Egypt and regard them a "responsibilitiy" of the family. This is why a very small proportion of the female under study worked to be able to separate from their family whether in urban or rural areas [35].

The results of the previous field study revealed also that the financial contribution from work by the females under study was a crucial factor in the budget of their families. Most of the income obtained by the females under study was absorbed by the family. Those who paid an inconsiderable part of their incomes to their families constitutd an insignificant proportion of the females under study in urban (5.9%) as well as rural (0.8%) areas . The study revealed also that the role of the family was important in deciding whether a female participated in the work outside the home or not. Family reasons were the most important reasons for not working. Because of child care, 24.6% of the females in urban areas and 22.7% in rural areas of the females could not work. Disapproval of the husband represented 20% of the reasons for not working of the females in urban areas and 17.05% in rural areas. Domestic activities as a reason for not working represented 14.9% in urban areas and 21.9% of the reasons in rural areas. This means that not working women because of family reasons represented 59.5% in urban areas and 61.65% in rural areas. However the unavailability of work was one of the major constraints for almost an eighth of the ever married women in urban areas and for 16.1% of the ever married women in rural areas.

A very low percentage of the ever married women in urban and

as role conflict due to their responsibilities in their households.

- Women are the first victims of the implementation of the employment policies accompanying economic structural adjustment. Women in the formal labor force are more vulnerable to open unemployment than men.

It is important to note that the official data used on labor force participation may be a misleading of women's contribution to the economic activities. These data underreport female activities, since the time and effort spent by women in performing family tasks is not considered an economic activity.

Thus LFS only capture the visible work of women. A recent field study on the contribution of females to economic activities gage a complete picture of female's work outside and inside their homes. [31]. Role conflict of working women in Egypt is so clear that one must conclude that working women in Egypt, taken into consideration their responsibilities at home, whether in urban or rural areas, are overemployed.

It is important also to note that a significant proportion of females work is in rural areas with no reward. The percentage of employee or family worker with no reward is quite significant in rural areas as it reaches 31.2% of total labor force in these areas [32]

b. The question of whether the work of females is a source of empowerment or not has been tackled in different studies. A recent field study in Gwaber area in Egypt indicated that the work of the woman (relatively poor) did not entail any empowerment in her position in her family. Her work had even to be permitted by her husband or a male member and was necessary to help the family in the alleviation of poverty. [33]

Another field study showed that reasons for current work for the female were mainly economic [34]. A relatively high proportion of the female under study (45.3% in urban areas and 69.8% in rural areas) worked to help their families. Those who worked to "prove them-

of ever married working women as cash employees relatively higher in urban areas (89.8%) than in rural areas (44.1%). This reflects the different socioeconomic characteristics of each region, as well as of females in each region. Paid employment oppotunities are usually more in urban areas than in rural areas. Except for family worker with no reward in rural areas, all other work status, like employee in kind or family worker in cash or in kind or trainee, represented an insignificant proportion of the females under study. Family worker in kind is a work status not found in urban areas. However employee and family worker in kind represent 3.8% of total ever married working women in rural areas. The percentage of employee or family worker with no reward is quite significant in rural areas as it reaches 31.2% of total labor force.

It is important to add that the Eomen's Survey in 1988 found that most females occupying a work status were illiterate (80%) reflecting the educational status of women in Egypt.

d. Data on open unemployment in Egypt indicate that unemployment rates of females (24.5%) were relatively higher than the national unemployment rate (10.7%) in census 1986. Quite interesting, unemployment rates of women were higher in Lower Egypt governorates (31.5%) than in Upper Egypt governorates (21.%) and urban governorates (20.4%).

However we do not believe that the problem of open unemployment is the single problem of women in the Egyptian labor market. Women's status in the labor market is very critical due to the following facts:

- A significant proportion of female's work is unpaid and is not taken into consideration in the national accounts.
- Work of women, especially poor women, is not regarded as a source of empowerment for them but rather more as a source of income for their families and in some cases it is overburdening the women.
- Women in the labor market suffer from discrimination as well

en that are concentrated in teaching, social welfare and medicine. This fact is more prevailing in rural areas. [29]

III. EMPLOYMENT CONDITIONS OF WOMEN

Women accounted for 10% of in the Egyptian labor force in the 1986 census, and for 21% in the last labor force survey in 1991, due to a re-definition of women is work in the agricultural sector that led to an increase in their number from 64000 to more than a million.

a. In 1992, 30% of the female labor force was absorbed in the agricultural sector, in comaprison to 12.5% in 1984. Meanwhile the percentage of females in the service sector reached 26.5% in 1992. In general, the study of the Labor Force Sample (LFS) reveals that the government is the main source for employment for females and especially in the domain of social services. The data of the LFS indicate also that women are mainly absorbed in clerical occupations in the governmental, public and private sector. Professional occupations come next in the governmental and the private sector. In the public sector the sales occupations come at second priority.

b. Females in agricultural occupations comprise almost two thirds of total female occupations. The next largest group are technical and scientific occupations (10%), absorbing almost 30% of the urban employed females. These occupations comprise mainly teachers and nurses in urban areas. [30]

c. It is interesting to compare the differences in the work status of women in the labor force by region. A recent field study on ever married women in 1993 indicated that a negligible proportion of women was (4.2%). It is noticeable that the percentage of women as employers was higher in rural areas than in urban areas. The same observation holds true for the percentage of women working at their own account. While it was 4.3% of total ever married working female in urban areas, it reached 14.4% in rural areas. The reason is a higher proportion of women who had a piece of land and employed others or planted it alone or relatively a higher proportion of women who sold agricultural products. Thus it is not surprising to find the percentage

ilies are more educated and more likely to enter schools and universities than girls in poorer families.

Many poor families cannot even afford to send their children to free public schools. They find the costs of books, supplies, clothes and transportation too high. Besides girls have to take care of their siblings. Thus the increase in the incidence of poverty is a dangerous trend that may lead to higher attrition rates. As long as vocational training is in the preparatory and secondary education many girls will not even reach its level.

j. The enrollment rates of girls in education in rural areas are lower than those prevailing in urban areas and reflect a high rate of attrition in these areas. Parents believe that there is no economic return from the education of girls as they will marry at the end. Girls in rural areas are almost deprived from vocational training, secondary education as well as high education.

k. Structural adjustment policies are negatively affecting the education of girls, especially in poor families. With the increase in the average cost of living (the price index for food and beverages increased from 42.2 in urban areas and 46.2 in rural areas in 1981/82 to 216 and 220.8, respectively in 1990/91, 1986/87 = 100) and the increase in the costs of education in particular and the decrease in real wages for individuals prefer to spend on the necessary goods to respond to the immediate needs for surviving. Despite the fact of free education millions of poor parents cannot afford the costs of schooling: clothing and shoes, books and school supplies and fees for private tutors.

This, in addition to the prevailing discriminatory social norms against women, make the education of females a luxury for the lower social classes.

A field survey showed a considerable school drop out rate in Egypt, and in particular in the low income strata especially among the girls [(28)].

l. Finally one of the important factors that restrict the choices of women's education is the limited employment opportunities for wom-

sidered the appropriate education for girls. Enrollment of relatively more males in vocational training and education is a result of the division of education by sex as well as the low status of vocational education. [26]

Gender specific policies restrict female access to certain types of secondary vocational schooling. These policies are based on a belief of gender differences in the female/male educational and occupational opportunities. Thus educational policies in general tend to emphasize vocational training for boys in the main areas of this kind of education. Girls in vocational training usually are used to study traditional female's subjects like dressmaking, art, ceramic, child care...

Inadequate vocational training for women placed them in a subordinate position in the labour market especailly after ERSAP and the attempt to release some workers from the public sector and retrain them.

g. Also females in higher education tended to enter traditionally female fields, like humanities, social sciences and education. However women were better represented in medicine due to the relatively high demand on females physicians in this sphere [27].

h. The educational policy in Egypt was regarded by many analysts as-responsible for gender discrimination. Despite the law of compulsory education the employment policies of the government considered education a necessity for obtaining a job with social prestige. As a significant portion of the females, especially in rural areas, did not enter the formal labor market, education or the completion of education was unimportant for them.

Meanwhile the policy of free admission led to an emphasis on higher education at the expense of primary education. The expansion of higher education opened new opportunities for females in the labor market. In this respect it is important to mention that Egypt has a relatively high proportion of females in higher education compared to other developing countries.

i. Recent data on girls education indicate that girls in wealthier fam-

tional. In addition the urban rural differences in female's education is striking. While female's illiteracy rate was 45.1% in urban areas, it was 77% in rural areas (Census 1986). Regional disparities are a natural outcome of the regional disparities in the allotment of government expenditure in the educational sector. They reflected the pattern of economic development which was adopted in Egypt since the sixties.

Egypt followed a pattern of "Development of Above", a strategy that emphasized growth in few sectors (industry) and metropolitan cities, Cairo and Alexandria assuming that it would experience a trickle down in the development efforts to the whole economy. This resulted in regional differences in the educational expenditure as previously mentioned and led to marked regional disparities as well as urban and rural differences in the socioeconomic standard [(25)]. The educational status of women in rural Upper Egypt is a striking feature of these differences.

e. Significant female-male gaps exist in the educational level. Female-male gap with respect to adult literacy reached 52% on average in 1986, with Upper Egypt governorate in the worst position. Female-male gap with respect to mean years of schooling was 51% in 1986. The striking feature is that it declined from the average that was achieved in 1960, which was 55%.

Female-male gap in primary, preparatory and secondary enrollment reached 79.7%, 77.4% and 73.6%, respectively. In all cases the situation of Egyptian women in Upper Egypt governorate was very critical, whereas in urban governorate and Damietta females outweighed men's enrollment in secondary education. But for literacy rates and mean years of schooling, the female-male gap was two thirds in urban governorate, while it was almost half in Upper and Lower Egypt governorate.

f. As far as female vocational training is concerned it is important to mention that females in secondary education are concentrated in general secondary education and not in vocational training. This is a natural consequence of some prevailing norms in the society relating this kind of education with career. In addition general education is con-

II. EDUCATIONAL STATUS OF WOMEN

Despite the fact that Egypt started public education for girls from the mid nineteenth century, female illiteracy in Egypt is one of the highest in the Middle East.

a. Literacy rates indicate that almost two quarters of the females in Egypt are illiterate (62.5%) in comparison to almost one third of the males (37%). Adult literacy rate is 31% for females for the age bracket 15+ . Female illiteracy is related to poverty. As the incidence of poverty is relatively high in rural Upper Egypt, female illiteracy is also high in these areas to reach 86.7% vs. 22.3% in Greater Cairo, 26.7% in Alexandria, 31.4% in urban and 84.2% in rural areas.

b. School enrollment of females is still low. The enrollment rate of women in basic education is 89.2% for primary education and 70.8% in preparatory education. The proportion of girls in primary education increased from 38% in 1972/73 to just 44.15% in 1985/86. The enrollment of women in secondary education reached only 45.9%. Percent of females 25 years and above with secondary education or higher education did not exceed 9.8% of all females. However the census of 1986 indicated that the percentage of girls who completed primary, preparatory and secondary and higher education did not exceed 14.9%, 6%, 25.2%, 1.4% at the national level from all girls in the age category of primary, preparatory and secondary education. Recent data show that girls are more likely to drop out of schools especially in rural areas [23]. What is more telling is the mean years of schooling for females which did not exceed 2.5 years in 1986 [24].

c. Significant regional differences exist in the educational status of women. Apparently the status of women in Upper Egypt is more vulnerable than in Lower Egypt, while women in urban governorates are comparatively in a better educational status: adult literacy rates, mean years of schooling, percentage of female population 25+ with secondary or higher education, literacy rate, enrollment ratios.

Certain governorates in Egypt, like Quena, Suhag, Beni Suef, Fayoum and Kafr el Sheikh are lagging behind in the women's educa-

could visit others without permission of the husband. In addition only 21% of the females under study had a positive answer regarding the knowledge of women's rights pertaining to political and personal status issues. Knowledge of women's rights were related to urban residence and higher educational levels only. The few women who participated in the labor force did so only because of economic reasons and not to achieve self dependence and social integration [21].

Moreover, despite the fact that almost 10000 local and national associations existed, the participation of rural women in any type of association was rare and only 11% of urban women in this study reported that they participated in such activity. Poorer women were less likely to be able to women's self care activities and to undertake leisure activities than better off women. Poor or illiterate women or women not working in the formal sector relied also on their husbands in deciding for the important family decisions.

In addition to the previous factors some recent fundamentalist concepts may be an obstacle against the education of girls. Islam in essence favors the education of females. However some new fundamental movements restrict girls' education in the formal education schools.

Evidence of these traditions includes opposition to co-education and to the presence of males teachers in girl's schools, resistance to sending girls to schools away from home and pressures on girls to marry at an early age and to stay at home [22].

To summarize, all previously mentioned factors justify the relatively vulnerable position of women that might affect her education and her status in the labour market.

However, it is important to mention that the education of parents especially mothers, is a crucial factor in the promotion of the education of their girls. Educated mothers place high value on education. In some cases the uneducated also favor the education of their daughters.

population, which means an inequality of access to education among governorates. Cairo, Giza and Beheira get a share of education expenditures greater than their share of population, while some others like Dakahliya, Sharkiya, Aswan, North Sinai and Menoufia get a share of education expenditures smaller than their share of population. [18]. These disparities are reflected also on the regional differences in the educational level of women.

5. SOCIAL FACTORS

Legally the Egyptian women are in a better position than other females in other societies.

Egyptian women can keep their maiden name, they have the right to work independent of the hsuband's approval. They have the right to vote. They also receive equal salaries compared to men according to the level of education for the same post [19]. Yet tradition and prevailing norms emphasize gender discrimination and the division of labor in the home and market place, which put a low value on the education of girls and their engagement in economic activities outside the house. Since birth sons are placed in a better position than girls and have better opportunities to be educated. Prevailing norms, especially in rural areas, emphasize the notion that women should stay at home to care for their husband and children.

Thus parents may feel that the return of investment in a daughter's education does not justify the expected cost, as the girl will marry and stay at home. [20]

In addition, the obstacles against complete female's autonomy in the Egyptian society are also limiting her chances for education and engagement in economic activities.

A field study undertaken by the Population Council indicated that the majortiy of illiterate women were not responsible for selecting the men they married. Information on the extent to which women expressed their autonomy in matters of freedom to associate with friends and relatives indicated that a negligible ratio of rural women said they

- The introduction of moderate fees in the schools and the free universitites, which ranged between LE 20-40 per year, i.e., 5% of the basic annual salary of government employees in the lower grades.
- The increase in the class densities as a consequence of the reduction in the share of the educational expenditure to the total budget. The average number of children reached 60-65 student. This led to an increase in the demand on private teachers and the increase in the cost of education.
- The introduction of official private teaching groups in the different topics in the high class densities school.
- The decline in the real share of the student in the supplies of the educational sector. The educational sector was characterized by a high salary component that reached 93.6% in 1988/89. Thus the limited financial resources were reflected on the available supplies to this sector which declined in its relative proportion to total budget from 13.19% in 1980/81 to 6.2% in 1988/89.

The main consequences of the previous factors were:

- The increase in the costs of education by 934.2% for the poorest category and by 724.2% for the middle 50% and by 589.4% for the top 20% in urban areas over the period 1981/82 - 1990/91. (17) It is remarkable that this increase fell heavily on the poorest groups.
- The increase in the costs of education was one of the factors underlying the growth of the drop out ratio of children from primary schools in rural areas which reached 45.6% at the beginning of the ninetieth. Those who obtained primary education were estimated at 74.9% for boys and 41% for girls. This loss was concentrated in the children of the poor families.

e. Regional distribution of education expenditure to Egyptian governorates does not always correspond to the governorates' share of total

beyond primary education, received only 20% of education expenditures. At the same time, university students, who accounted for 10% of a given age category benefited from 50% of total education expenditures.

It is important to mention that the shortage of resources in the educational sector was one of the main factors that led to a bias towards upper income groups in the allocation of educational expenditures. This resulted in a low quality of education, which was considered as a bias in favor of middle and upper income groups. The latter groups could be better off through their ability to attend higher quality private schools, in addition to their ability to rely on private teachers, which would intensify class inequities.

One of the main implications of these disparities is the significant difference in the student cost in pre-university education in comparison to higher education. The former didn't exceed L.E. 51.48 in 1990/91 and was only 15.5% of the latter which amounted to L.E.331.06 in the same year. In 1989/90 the student cost in pre-university education amounted to L.E. 230.66 which declined to 11.8% only of the student cost in higher education that reached L.E. 1951.31 in 1989/90, at 1980 prices [15]. This means that the cost of the student in higher education increased by a higher rate than the cost of the student in the pre-university education.

d. Economic structural adjustment policies (ERSAP) aiming at reducing the public expenditure and limiting the role of the government in the service sector in general have a direct impact on the educational sector.

With the decrease in the subsidies to education a decline in public expenditure on education to public expenditure and GDP occurred. Ratio of public expenditure allotted to the educational sector to total public expenditure declined from 15.3% in 1966/67 to 10% in 1989/90 and from 4.4% in 1966/67 to 3.3% in 1989/90 [16]. The most important measures accompanying the retreat in the role of the state can be summarized as follows:

4. EDUCATIONAL POLICIES

a. After 1952, the Egyptian government introduced changes in the education system to make it accessible to all social classes [14]. The consequences of this policy was an impressive expansion that required children to attend primary and preparatory levels. School attendance, if even for a relatively short period, became the usual experience of most Egyptian children in urban and rural areas. The number of children in primary education increased by an annual rate of 5.1% since the sixties till mid eighties. Secondary education enrollment increased by 9.1% and higher education enrollment increased by 7.1% over the same period.

b. Despite all this, total enrollment ratio was still low.

10% - 30% of the children in the primary school age remained out of school. Moreover there was a drop-out and repetition between 10% - 15%. Those who dropped out in the primary education were still illiterate or could hardly read and write. They came from the poorest socioeconomic groups.

c. In many studies it was also indicated that middle and upper income groups benefit from government spending on education at the expense of primary education.

The manpower approach to education adopted in Egypt since the sixties placed great emphasis on the educational policies to prepare young men for mid and high level jobs required for industrialization and modernization.

The result was an emphasis on secondary and higher education at the expense of primary education. This means that the pattern of educational expenditures was more skewed towards higher education and that pre-university level suffered from a lack of financial resources, which intensified inequities in the society. It has been indicated that the education of middle and upper classes in Egypt is subsidized by both low and high income groups.

In another study, it was estimated that 70% of the population, representing people whose children were never schooled or did not go

The government attempted to reduce its wage bill by:

- slowing down the rate of growth of employment in the public sector.
- slowing down the rate of growth of the nominal wages in the public sector.
- extending the waiting period for guaranteed jobs offered to secondary and post secondary graduates.
- reducing the real wage for the government employees and employees in the public sector by dividing the wage bill by an expanding number of employees and workers.

Moreover ERSAP tends to depress real wages through devaluation and price decontrol.

In addition to the wage policies, employment policies in ERSAP tended to limit the guaranteed employment opportunities in the government and the public sector. This occurred through various devices:

- the unfilling of empty grades in the governmental sector.

- the complications in applying for employemnt in the government like yearly registration in labour offices to obtain a job during long waiting periods, 5-9 years.

- the recent abolishment of the guaranteed employment policies and the introduction of an employment policy in accordance to the labour market needs.

All previous measures led to an increase in the unemployment rate. (12)

The most important aspect is that unemployment was mainly concentrated in the young new graduates. 75% of the unemployed were in the age bracket 16-25 years and 84% were graduates from secondary schools and above. (13)

Again women were regarded in many studies as the most vulnerable group when employment opportunities became limited.

ment policies pursued in that year. Guaranteed employment policies in Egypt led to a sizeable increase in the labor force in the public sector, and in the service sector in particular, which is mainly due to:

- the rapid growth of the public sector after nationalization of private ownership.
- the expansion of free education and the increase in the numbers of the graduates. (11)

In the decade after 1965 the economy could not sustain the pace of high economic performance. Total investment share, as well as domestic savings share in GDP, declined dramatically over the last half of the sixties and the beginning of the seventies, and open unemployment rates increased to 7% in the 1976 census. However the economic boom, which Egypt witnessed after 1973, in addition to the guaranteed employment policies, kept the demand on labor force at high level and led to a tight labor market. Two main factors contributed to this:

- The migration of Egyptian workers to the Arab oil-rich countries.
- The encouragement of foreign investment.

With the deterioration in the external factors in the 80's due to the deterioration in the terms of trade and exports revenues after the second oil price decline in 1985, the Egyptian economy and employment situation in Egypt were sharply affected and unemployment rate increased to 10.7% in 1986. Other unofficial rates raise this ratio to 16%. In a country where a third of the labour force is working in the agricultural sector such levels of open unemployment become a serious social and economic problem.

Meanwhile ERSAP had a negative impact on the unemployment rate, at least in the short run. The increase in the wages to 26.1% to total public expenditure in the mid eighties (the year before ERSAP) was a result of an increase in the number of employees in the government sector to 2.3 million in 1986/7 due to the guaranteed employment policies.

economic status and prevailing social values.

Finally the study of female-headed households in Egypt is also a clear manifestation of women's vulnerability to poverty. National statistics show that 15.6% of all Egyptian women are widowed or divorced. Official estimates indicate that female headed household reached 22% of the households in Egypt. Also another study indicated that female headed households were estimated by 30% of all the households in rural Egypt.[9]

Most studies about female-headed households indicate that coping with poverty is the main concern for these households [10]. Women in such households are in the poor or marginal sectors of the population. Women small holders in female headed households cultivate their own land alone or with the help of their children, their children are likely to work for wages occasionally or regularly. Unmarried daughters care usually for the domestic activities. Landless women and the rest of their children work as servants. Landless women may be also peddlers selling their products either directly in the market or from house to house.

No doubt women's vulnerability to poverty will have serious implications on the educational conditions of girls and women as well as on women's status in the employment market.

3. EMPLOYMENT CONDITIONS

Considering the employment situation in Egypt it is important to mention that unemployment rates increased significantly over the seventies and eighties in comparison to the sixties.

In general, Egypt, over the first half of the sixties, witnessed a fairly rapid economic growth in terms of GDP growth rates, and its sectorial distribution as well. From the first sight one may conclude that this favorable performance in the economic indicators caused a decline in the overall unemployment rate from 2.7% in 1960 to 1.15% in 1966. On the contrary the low rates of unemployment after 1962 are to a large extent attributed to the government guaranteed employ-

This is why we prefer other measures that reveal the gender dimension, like maternal mortality rate, illiteracy rate, enrollment ratios in basic and secondary education, prevalence of anemia among women, deliveries not carried out in institutions, women working in the informal sector, unpaid female labor force, and the like.

Meanwhile an important aspect in the study of women's status and female poverty is the female headed households.

If we take some indicators on the status of women's health as an indicator of female poverty in Egypt we may conclude that women are one of the most underprivileged social groups. Maternal mortality rate is relatively high (300 per 100000 live births) in Egypt, if compared with other countries like Bahrain (80), Panama (60), Costa Rica (36), Tunisia (200) .[(6)]

Women in the reproductive age are highly exposed to the incidence of death as a result of pregnancy and childbirth complications. It was also indicated that one of eight women died of postpartum complications, with higher incidence among the poor and the illiterate. The data of the Ministry of Health showed that mortality among women under 20 reached 2-5 per thousand and among those above 35 years was 3 per thousand. As long as women's fertility remains a major source for identity especially in poorer societies, where women are dependent on their husbands, there will always be the danger of getting more children and the risk of high maternal and infant mortality rate. (7)

Meanwhile the percentage of anemia cases among women in Egypt reached 22.1% for pregnant women, against 25.3% in breastfeeding women, and 22.4% for the total sample. Iron inadequacy of the diet is maximum among mothers, almost two thirds of mothers do not consume iron enough to satisfy 90% of the specified their requirements. [(8)]

All previous indicators are more prevailing among the poor than the wealthier categories. Women's vulnerability to health services is a clear manifestation of their vulnerability to poverty, lower socio-

eighties the proportion of population living in poverty in Egypt has risen. The study of time dimension of poverty in Egypt indicates that no matter what the poverty measurement is used, poverty increased during the period 1981/2-1990/1, after a decline over the period 1974/5-1981/2. Yet the level of poverty in the nineties is less than in the seventies. [2] The proportion of people living under the poverty line over the eighties in urban areas decreased from 39.72% in 1974/75 to 34.32% in 1981/82, then increased to 37.59% in 1990/91. In rural areas it declined from 28.6% in 1974/75 to 22.07% in 1981/82, then increased again to 25.34% in 1990/91.

"Feminization of poverty" is a new concept in the literature on poverty that manifests the social and economic inequalities that women might face in the society. [3]

However several difficulties arise when one tries to study the relatioship between poverty and women.

The first difficulty is that there is no general consensus on the concept of poverty and its measurement. There is a number of approaches to the measurement of poverty or standard of living. Total household income or expenditure, per capita income or expenditure, per capita food consuption, proportion of household budget spent on food. The poverty line is the most acceptable measurement for the standard of living. It assumes that there exists a predetermined and well defined standard of consumption or income called poverty line which must be reached by the non poor [4]. Using this measurement the proportion of population living under poverty line in Egypt increased over the eighties.

The second difficulty is that all attempts made in Egypt using the poverty line did not present the gender dimension in measuring poverty. Only spatial and time dimensions of poverty were analyzed. Also the human deprivation profile presented in the Human Development Report of Egypt 1994 (population with no access to sanitation, to purified water, to sewage) did not take the gender issue into consideration. [5]

the process of reproduction and maintenance of human resources. In addition there is a neglect in the unpaid work done by women outside the house to help their husbands, especially in the agricultural sector in developing countries. As for the first type of work it is known that the work of caring for children, of pressing food, preparing meals, keeping the house clean, etc. has never been taken into acccount in social accounts.

The explicit exclusion of this work by the different economic policies will lead to the subordination of women to men. As long as the necessary resources for these activities were not taken into consideration women's capacity to reproduce and maintain human resources has to extend to overcome any shortcoming. However after a certain time women's capacity may collapse and this will be reflected on women's health and nutrition.

Meanwhile with the increase in the costs of services, like the cost of paid help in the house or paid nursing, the unpaid work at home of women will accumulate increasing the burden on women, especially employed women.

c. The third aspect is that in some cases the economic policies to the women's responsibility within the household throught the increase in the costs of living without adding to the resources women require to undertake their responsibilities whether in the house or outside.

The main implication of the previous analysis is that ERSAP will at the first stage have negative impact on the educational sector and employment conditions in Egypt at least in the short run as will be mentioned, and secondly women, as beneficiaries of educational public services and as producers in the labor market, will become the first victims.

2. POVERTY

Poverty is a main factor contributing to women's vulnerability, which is reflected on her educational status and her status in the labor market. It is important to mention that since the beginning of the

changes in economic policies on the accessability to women of the educational services and the labor market?

The answer lies in the notion that women, in developing countries in general and in Egypt in particular, are the first victims of adverse economic changes. The reason is that macro economic policies are, to a large extent, male biased. Similar to the term of "urban bias" a "male biased" program tends to work to the benefit of men more than to the benefit of women.

Macro-economic policies including economic structural adjustment policies concentrate mainly on the reallocation of resources as to achieve both stability and growth rather than on micro economic issues and gender differentiation. Macro economic policies fail to take into account the specific conditions of women, who are subordinated to men. Three socio-economic factors are responsible for this male bias in economic policies.

a. The sexual division of labor.

b. The neglect of unpaid domestic work necessary for producing and maintaining human resources and of unpaid work outside the household.

c. The neglect of the household.

a. The first factor implies that some kind of the work is socially regarded as women's work while other kind of work is socially considered men's work. Women usually are assigned to inferior or secondary roles.

Thus gender barriers are obstacles against the reallocation of labor of different sexes from one kind of work to the other. For example vocational training accompanying privatization policies to reallocate production workers is mainly biased for men at the expense of women. The encouragement of the private sector accompanying ER-SAP is also a male bias procedure as work in the private sector is in many cases favoring men rather than women.

b. The second kind of bias is the neglect on unpaid work required for

nature of the various groups of ERSAP [1].

a. An obvious difference exists in the nature of the various structural adjustment policies, according to the category of each group of policies. It is normal that the policies of the first group of the ERSAP would have recessional effects, due to the limitations imposed on the supply of money and the reductions in the government expenditure. All these measures should result in negative effects on real incomes as well as employment opportunities. The second and third groups of policies of ERSAP are of expansionist nature, by transferring the resources from the service sectors to productive sectors which produce tradable goods.

b. Relevant to the previous remark is the time interaction between the various policies of ERSAP. The policies of the first group are characterized by recessional effects occurring immediately, given that most of these policies imply procedural policies and as soon as they are undertaken, their effects occur.

As for the expansionist effects of the second group of policies of ERSAP it is expected that these policies would occur after a relatively longer period of time. This is due to the significant amount of financial resources needed, the presence of some problems related to the inflexibility of the productive systems, the need for new laws and regulations and the need for highly skilled personnel.

c. The third point in the analysis of the nature of the social impact of the ERSAP is the difference in the degree of intensity from one country to another, as a result of factors such as the size of population, the burden of foreign debt, unemployment rate, dependency rate and the percentage of those who live below the poverty line.

As Egypt is characterized by a relatively high population growth rate as well as high dependency rate (which reaches 37%) and a relatively low participation rate in the labor force (28.4% in the last census) and a heavy debt burden, it is expected that the negative social effects of ERSAP in the short run will be intensified.

In this respect the question will be what is the impact of the

I. SOCIO ECONOMIC FACTORS AFFECTING THE EDUCATION AND EMPLOYMENT OF WOMEN

1. ECONOMIC POLICIES

After critical economic conditions in the beginning of the eighties Egypt undertook, in 1987, major economic structural adjustment policies (ERSAP) to reduce the budget and the balance of payment deficit and enhance growth. These measures strengthened and accelerated since 1990.

ERSAP is divided into three basic groups, each has certain effects on the society and on women .

a. The first group of ERSAP aims at economic stability through decreasing the inflation rates and the deficit in both the local and foreign balances. Therefore, this group of policies endeavors to reduce the public expenditure through various programs such as employment policies, which aim at reducing the rate of wage growth, and through the financial policies, which attempt to rationalize the government expenditure in the service sector (health and education) and to reduce the subsidy ratio to total expenditure. These policies aim also at improving the public revenues depending on indirect taxation.

b. The second group of ERSAP aims at realizing economic growth through a number of policies aiming at transfering the public expenditure from the service sectors to the productive sectors and from consumption to investment, by introducting changes in the relative prices of goods and services to the benefit of tradable goods.

c. The third group of ERSAP includes the policies which aim at realizing improvements in the rate of growth of GDP, such as trade liberalization, the reduction of the government role in the economic activities, the improvement in money and capital markets, the establishment of a free pricing system, the encouragement of the market economic system, the integration with the external world and the improvement of human capacities through developing the incentive system.

Now, given the above classification it is important to define the

SOCIO ECONOMIC FACTORS AFFECTING EDUCATION AND EMPLOYMENT OF WOMEN

Heba Nassar*

Introduction

All economic and social studies indicate that education of females yields substantial benefits for girls and women, their families and the society in general. Thus education of females has become a main topic in economic and social development in recent years. Meanwhile education is a means for better employment opportunities, it leads to the transfer of females from low paying, low productivity activities to activities of higher economic value.

However, in developing countries in general and in Egypt in particular, the relationship between education and employment is indirect. The reason is that other socio-economic factors affect the education and employment of women.

The main purpose of this paper is to highlight the different socio-economic aspects affecting the educational and employment status of women in Egypt. It studies both aspects from a general policy perspective, to draw programs for improving the educational level of women and their status in the labor market.

* Professor of Economics, Faculty of Economics and Political Science, Cairo University.

The National Review of Social Sciences, Volume 35, Number 3, September 1998

97. UNICEF, Educating Girls and Women, A Moral Imperative, Education Section Programme Division, New York, UNICEF, 1992.

97. Rihani, May, Strategies for Female Education in the Middle East and North Africa, Amman, Jordan,UNICEF, 1993.

98. UNICEF, 1992, op. cit.

99. USAID, op. cit.

100. El Baradei, 1994, op. cit.

101. Ibid.

102. Fargany, 1995, op. cit.

103. Hertz, op. cit.

104. Ibid.

105. Ibid.

106. Tietjen, op. cit.

107. Hertz, op. cit.

107. Tietjen, op. cit.

75. Ibid.

76. Third World Forum, (TWF). op. cit.

77. CAPMAS, (1992), op. cit.

78. Khafaga, Fatma, Equal Opportunities for Girls and Women in Egypt, Paper presented at the Fith Annual International Women's Rights Action Watch Conference, New York, 1990.

79. Guhl, Naguib, N., "Children's Patterns of Work in Egypt: Evidence from the Literacy and Numeracy Retention Study" in Studies in African and Asian Demography, CDC Annual Seminar, Research Monograph Series, No. 19, Cairo Demographic Center, Cairo, 1990.

80. Third World Forum, (TWF). op. cit.

81. Ibid.

82. CAPMAS & UNICEF, op. cit.

83. El Hamamsy, op. cit.

84. Zaalouk, op. cit.

85. Ibid.

86. Tietjen, op. cit.

87. USAID, op. cit.

87. Ramzy, N. and S. Farag, Non-Formal Education and Training for Child Workers, Cairo. ILO, 1993.

88. Social Reseach Center (SRC), (1996), op. cit.

89. Heikal, Said, "One-classroom Schools and Community Schools", Paper presented int he Workshop on the Best Interest of the Child in Education, UNICEF, Cairo, May 1993 (in Arabic).

90. Ibid.

91. UNICEF, Evaluation of Egypt's Community School Project, Cairo, Cooperative Programme of UNICEF and MOE, 1995.

92. MOE, 1995, op. cit.

93. USAID, op. cit.

94. Zaalouk, op. cit.

95. UNICEF, 1995, op. cit.

96. Hertz, op. cit.

97. Hertz, op. cit.

97. Tietjen, op. cit.

52. Herlz, B. and others , op. cit.

53. El Baradei, (1994), op. cit.

54. Sourour, A. F., The Development of Education Stategy in Egypt, MOE, Cairo, 1987.

55. Third World Forum, (TWF). op. cit.

56. Tietjen, op, cit.

57. El Baradei, (1994), op. cit.

58. Ibid.

59. Tietjen, op, cit.

60. Robinson and Makary, op. cit.

61. El Baradei, (1995), op. cit.

62. El Akkad, M. M., Costs of Education Contributed by the Family in Educating Children, Unpublished Paper, quoted in MOE (1993), The Family's Spending on its Children on Private Lessons and Private Tuition in Basic Education. Cairo, 1990. (in Arabic).

62. Saad, Samir Lewis, The Cost of a Student in Basic Education Schools (A Statistical Study), Cairo, The National Center for Educational Researches, 1985. (in Arabic).

62. MOE, Central Department of Information and Education Planning, The Family's Spending on its Children on Private Lessons and Private Tuition in Basic Education. Cairo, 1993. (in Arabic).

63. El Baradei, (1994), op. cit.

64. Ibid.

65. Tietjen, op. cit.

66. Robinson and Makary, op. cit.

67. Third World Forum, (TWF). op. cit.

68. Ibid.

69. El Hamamsy, op. cit.

70. Social Reseach Center (SRC), Focus Groups Analysis, Enhancing the Socio-economic Status of Women (ESESW), Cairo, 1996.

71. Tietjen, op. cit.

72. Ibid.

73. Ibid.

74. Herlz, op. cit.

27. Psecharopoulos, G. and M. Woodhall: L'Education pour le Developpement, Une Analyse des Choix d'Investissements, Publié pour la Banque Modiale par Economica, Paris, 1988.

28. CAPMAS, Population Census, Cairo, 1976. (in Arabic).

28. CAPMAS, Population Census, Cairo, 1986. (in Arabic).

29. CAPMAS, (1995), op. cit.

30. El Baradei, Mona, The Impact of the Structural Adjustment and Stabilization Policies on Education and Health in Egypt, Cairo, TWF and UNICEF, 1994.

31. CAPMAS, Population Census, Cairo, 1976. (in Arabic).

32. Zaher, Diaa' El Din, Economic Reform and the Dilemma of the Egyptian Education System, an Analytical Study, Cairo, Report prepared for TWF and UNICEF, 1994. (in Arabic).

33. El Baradei, (1995), op. cit.

34. Zaher, (1994), op. cit.

35. Institute of National Planning (INP), 1995, op. cit.

36. El Baradei, (1994), op. cit.

37. El Baradei, (1994), op. cit.

38. Tietjen, op, cit.

39. Ibid.

40. Ibid.

41. Ibid.

42. Third World Forum, (TWF). Basic Education and Female Literacy in Egypt, Final Report, Cairo, 1994.

43. El Baradei, (1994), op. cit.

44. Ibid.

45. Tietjen, op, cit.

46. MOE, Mubarak's National Project, Cairo, 1995. (in Arabic).

47. El Baradei, (1994), op. cit.

48. Third World Forum, 1994, op. cit.

49. Tietjen, op, cit.

50. Robinson, W. M., N. Makary and A. Rugh. Fourth Annual Report of the Study of USAID Contributions to the Egyptian Basic Education Program, 2 Vols., Washington D. C., Creative Associates International, Inc., 1987.

51. CAPMAS, (1993), op. cit.

and Female Literacy, Cairo, TWF, 1993.

7. Fergany, Nader, A Preliminary Mapping of the Necessary Effort Needed to Reduce the Gender Gap in Primary Education in Egypt in Districts (Rural/Urban) and Sections, Cairo, UNICEF, 1995. (in Arabic).

7. Fergany, Nader, Patterns and Determinants of Access to Primary Education in Egypt, Cairo, UNICEF,1993.

8. El Baradei, Egyptian Children's Affordability to Education, Cairo, UNICEF, 1995.

9. Fergany, Survey of Access to Primary Education and Acquisition of Basic Literacy Skills in three Governorates in Egypt, Cairo, UNICEF, August, 1994a.

10. Fergany, 1993, op. cit.

11. National Council for Childhood and Motherhood, the (NCCM), Women in Egypt, A Summary of Egypt's report presented at the Fourth International Conference on Women, Beijing, 1995.

12. CAPMAS, Labour Sample Survey, Cairo, 1995. (in Arabic).

13. CAPMAS, Statistical Yearbook, Cairo, June 1995. (in Arabic).

14. Institute of National Planning (INP), Egypt, Human Development Report, 1996, Cairo.

15. Institute of National Planning (INP), Ibid.

16. USAID, (1994), Improving Girls' Participation in Basic Edcation in Egypt, USAID and Other Donor Contributions, Creative Associates International Inc., Cairo.

17. Fergany, 1995, op. cit.

18. Social Reseach Center (SRC), AUC, Results of the Survey on Enhancing of the Socio-economic Status of Women, Cairo, AUC, 1996.

19. Egyptian Medical Women Association (EMWA), Profile of the Girl - Child in Egypt, Cairo, 1995.

20. El Hamamsy, Leila, Early Marriage and Reproduction in Two Egyptian Villages, The Population Council, Cairo, UNICEF, 1994.

21. Tietjen, op. cit.

22. Ibid.

23. Ibid.

24. Ibid.

25. Ibid

26. Schultz, T. P., Women and Development: Objectives, Frameworks and Policy Intervention, Washington, D. C., the World Bank, 1989.

programmes can constitute an income transfer to offset student costs of attending school; and (2) improved nutrition and elimination of hunger can raise the ability of the child to benefit from instruction (106). In Egypt, evidence shows that many poor children go to school hungry, are undernourished or suffer from malnutrition. There is evidence that malnutrition is more prevalent among girls than boys.

VI.2.2.2. Reducing the **opportunity** costs of girls' education

For poor families, it is important to reduce the opportunities costs of girls' schooling as much as possible. This involves recognizing that under present circumstances, parents rely heavily on girls' labor for household chores.

This double burden of school and substantial chore time is hardly ideal, but it may be a practical necessity. Providing flexible school hours through non formal and formal education was key to drawing children especially girls, into primary schools, in different countries (107).

References

1. Herlz, B. and others , Letting Girls Learn, Promising Approaches in Primary and Secondary Education, Washington D. C., World Bank Discussion Papers, W. B., 1993.
2. Tietjen, Karen, Educating Girls: Stategies to Increase Access, Persistence and Achievement, ABEL Project, Wahington D. C., USAID, 1991.
3. Smock, A. C. and N. Youssef, "Egypt: From Seclusion to Limited Participation" in J. Giele and A. Smock (eds.) Women: Roles and Status in Eight Countries, New York, John Wiley & Sons,1977.
4. Zaalouk, Malak, The Children of the Nile, The Community Schools Project in Upper Egypt, Cairo, UNICEF, 1993.
5. CAPMAS, & UNICEF, Children and Women in Egypt, A Situation Analysis (draft), Cairo, April 1993, 1992.
6. EL Nashif, Huda, Report on the State of the Art in the Field of Basic Education

- Improving the teaching/learning process.

Having a school nearby helps, of course, but cultural requirements may also mean that girls need separate schools, female teachers and separate facilities.

Providing a relevant curriculum, textbooks and other basics: Evidence suggests that parents are more willing to educate boys and girls if they find the curriculum relevant and the quality of schooling adequate. The quality of schooling is likely to matter particularly for girls because parents have more doubts about education for girls. [104]. Moreover, care should be taken to ensure that textbooks do not promote sexist bias that discourages girls from learning or that limits girls aspirations.

VI. 2.2. Demand-side policy measures

VI.2.2.1. Reducing the direct costs of schooling

A major factor in Egyptian girls' low participation in education (whether by non-enrollment or by dropout) is the high and rising cost of schooling despite that the fact education is officially free. In a society where the incidence of poverty amounts to about 35.88% in urban areas and 34.1% in rural areas, this is understandable. Hence, reducing the direct costs of schooling may increase girls' participation in education. This can be done in Egypt, first, by abolishing all fees administrated by MOE (including examinations fees or others) and also by providing free textbooks, uniforms and other instructional material free for poor children. Reducing the cost of schooling must be for all poor children in Egypt, because non-enrollment and dropout is not only a female phenomena; however a further possibility is to offer scholarships for girls by waiving fees and providing textbooks and uniforms (in Peru, when free textbooks were supplied to primary schools girls were 1.3 times more likely to enroll, whereas no effect was recorded for boys' enrollment. [105]

School meals are also an important means in raising poor children's access to education. The reasoning is that, (1) school feeding

VI. 2.1. Supply-side policy measures

VI.2.1.1. Expanding the number of school places: bringing schools closer to girls

Building new schools is not sufficient for promoting girls' education. To bring schools closer to girls, there must be school mapping, i.e., the stategic placement of schools in areas of low coverage, such as rural areas, in order to make available school places more accessible to children, particularly girls for whom distancc is a deterrent. In the case of Egyp,t it has been proved that Upper Egypt governorates are the most disadvantaged in the distribution of educational opportunities (schools), [100], as well as in the number of dropouts (especially girls) [101], and they also comprise the largest number of out-of-school girls [102]. Even in building the one-classroom school for girls, those governorates have not benefited from this project, as observed earlier. Thus, priority must be given to those governorates in building schools and classes. However this does not mean that there are no other deprived places and "pockets" in lower Egypt governorates as well as in urban and frontier governorates. This need an effort of mapping the needed schools in the deprived areas, to be able to target those areas. Increasing the number of school places, it is logical to consider the school system's organizational structure: will the emphasis be on a few large, centralized schools or on a network of many small schools, even one-class school? Innovative "cluster" or satellite "schools" appear to be an inexpensive and feasible way to locate schools closer to the community, especialy at the primary level. Such an approach proved successful in some countries [103].

VI.2.1.2. Improving the quality of schooling: making schools acceptable:

The type of schooling offered affects - as has been observed - parental willingness to incur the costs of education; hence, schools must be made acceptable. This can be done through two channels:

- Enhancing the phsycial environment

Two: that the formal educational system is far from being efficient and suffers from different shortages (as mentioned earlier). Hence, MOE should begin first by improving the system, overcoming the shortages, and completing the coverage of the basic educational level.

Three: efforts to promote girls' education in the context of informal education have proved to be successful (especially in the non-governmental community-school project, as observed earlier). Despite the fact that these successful programmes should be a model to follow in governmental informal interventions (as in the one-classroom school project) as well as in formal strategies especially in combining supply-side and demand-side interventions, those efforts are limited in scope. They are in fact desinged to "complement", not to "supplement", the formal education system, which should be the basis for providing basic edcucation to all Egyptian children, whether boys or girls.

However, this does not means that other organizations whether national or international, or NGOs should not help in providing basic education.

In the light of the factors affecting female education in Egypt on one side, and the results of the efforts exerted in this field on the other, it is evident that the solution to the problem of female education need a comprehensive intervention policy. This policy should be based on a deep understanding of the constraints on the education of females in Egypt. Since those constraints are on both the supply and demand sides, this policy should also tackle both sides at the same time. It is also important to note that while some strategies work better in rural areas, urban areas sometimes have other needs: increasing primary school enrollment may call for one strategy, while increasing completion may require another [99].

literature abound now with experiences, interventions and possible remedies to improve female education.

VI. 1. General principles

Many education programmes and interventions for girls already exist in different countries (as well as in Egypt: see partV) Reviewing such programmes and experiences provides us with useful examples of what work (extensive literature on these programmes can be found for e.g. in: [97].

Those experiences prove that the lowest levels of female education are consistently found in rural areas and among the poorest (as is the case for Egypt). Therefore by paying attention to a few essential factors it is possible to increase female participation in education [98]. In other words, there are some principles that must be taken in consideration in designing an education policy for improving girls' participation in education.

VI. 2. Suggested policy measures to promote girls' education in Egypt

Bearing the above principles in mind, we now suggest some policy measures to promote girls' education in Egypt.

We must stress that those suggestions are formulated for the formal education system only; this is due to several reasons:

One: that the government, and the Ministry of Education in particular, are the sole responsible for poviding basic education because the objective of basic education in any country is to provide the person with what prepares him to be a "citizen". It is, then, a matter of "national security" as the Minister of Education puts it. Hence, this responsibility should not be transferred to any other organization under any circumstances. This is particularly the case after the implementation of the Economic Reform and Structural Adjustment Programme (ERSAP); since the governemnt would withdraw from the production sector, it should at least bear its responsibility in the social services sector.

- The programme emphasizes a process of organizational learning which requires continual self-evaluation, monitoring, communications. It builds knowledge and skills based on the concrete experience of helping children to learn and work with communities.

- The community schools provide the equivalent of a full primary school programme, yet the insturctional methods and organization are based on modern instructional research related to multi-grade classrooms, adapted to hamlets' conditions.

- The facilitators are young women with at least a diploma, selected from the hamlet, and acceptable to the community school committee.

- The programme aims to establish an approach that can develop and expand on a large scale, serving communities throughout the country (it is estimated that there are approximately 2,500 hamlets in Upper Egypt which could benefit from a small community school).

The project was designed to move through three stages: development (1992/93), expansion (1994-95) and moving to large scale (1995+). At the development stage the programme started at four hamlets. In the second year it expanded to 21 new sites and in 1994, there were 8 classes in 34 hanlets. At the end of 1995 it will reach approximately eighty hamlets [(95)].

Those lessons should guide us in suggesting policy measures and interventions for enhancing the educational status of Egyptian girls.

VI. Policy measures and interventions to enhance Egyptian girls' participation in education

Available evidence on how to improve and expand female education is limited: "research has shown that few if any nations have done more than attempt to provide more access to schools for girls. No country has dealt adequately with the quality of education girls receive, the content of that education, or the structural barriers to women's full participation in social and economic life" [(96)]. However, the

classrooms were poor, there were no special curriculum or organizational arrangements for multi-grade classroom instruction, there was inadequate supervision, and the teachers did not receive special training or support [91].

However, some observations should be made, as regard to the impact of these schools:

For this reason, a "one classroom for girls" project was initiated by MOE under the auspices of Mrs. Mubarak. The project includes female teachers only; the objective is to build 3000 schools of this kind to provide primary education without school fees for girls aged 8-15 years. From those schools 925 were already establised in different governorates [92]. The schools, which are constructed in remote villages or hamlets with no access to schools and are only 160 square meters, including space for supplies, equipment, bathrooms, and physical education, allow communities to build schools close to home quickly and inexpensively [93].

The community schools project:

In 1992, UNICEF signed an agreement with the Ministry of Education. This contract stipulated that the UNICEF Education Section would design, develop and co-ordinate a comunity school model in deprived hamlets of rural Upper Egypt. The objective was to achieve "Education for All" by concentrating on the areas of greatest resistance, the least serviced and most remote areas - the "ezbahs", [94].

- The programme evolves on the basis of the best existing research on effective "girl friendly" schooling*.

* Research on girls schooling (Tietjen, 1991) points to: Classes situated locally; teachers - usually women - recruited and trained locally; child centered learning using games, songs and stories related to the child's environment; quality instructional materials reflecting girls' daily lives, free primary schooling; classes at convenient times and schedules, sensitve to the community/family need for child labor; community participation in the school; the opportunity to move on to further schooling. All of these elements are incorporated in the community school.

V. 1. Efforts in the context of informal education

There are many efforts exerted in the field of informal education especially from NGOs; however, a few was targeted to girls specifically. Thus, from all the projects on Enhancing the Socioeconomic Status of Women in Egypt, 18% were dedicated to Education from which 11.1% were targeted to girls [88].

We will focus on the two most important* interventions in this field namely: the "one-classroom" project initiated by MOE and the "community school project" initiated by UNICEF with a collaboration of MOE. It must be stated that both projects were targeted towards remote and deprived areas and share common principles like: the schools were located in small remote villages; the classrooms were provided by the community; the school schedule was flexible to meet the community and teachers' needs. However the impact of the two projects was different.

The one-classroom project:

In 1975/76, MOE initiated a programme of small, multi-grade schools to serve rural settlements. The objective of these schools was to block the sources of illiteracy: the failure to enroll, the dropout phenomenon and relapsing to illiteracy. This objective was to be achieved by freeing those schools from many of the formal school regulations and conditions (like conditions of school building, of furnishing , of age, of curriculum, of fixed schedule, etc.) [89]. However, the implementation of this project was not as plannd, either for the number of schools built or the number of beneficiaries, which increased from 25,899 pupils in 1975/76 to 63,650 pupils in 1980/81; then began to decrease since then until they reached 19,058 in 1992/93. [90]

The Ministry of Education, in an evaluation carried out in 1992, found that the one-classroom school provided an unacceptably low quality of basic education. The conditions and furnishings in the

* They are the most important because of their number and their outreach.

V. Evaluation of the main efforts in the field of girls' education in Egypt

V. 1. Efforts in the context of formal education

Since the sixties, the government of Egypt has made great strides to universalize basic education through large investments and by making education compulsory and free. However, despite this concerted effort, the goal of "education for all" has not been achieved, as observed earlier.

Squatter settlements in rural areas and on the outskirts of cities have been gradually expanding without educational services. Many groups of the population, particularly rural girls, are also increasingly marginalized from education [84].

For some time now, the government of Egypt has been striving to improve education in the country. Budget allocation to education has been gradually increased (despite the implemention of ERSAP and the tight fiscal policy within this programme). The Minister of Education, at the New Delhi EFA Summit in December 1993, placed priority on girls' education [85].

However, a combination of factors, particularly in rural areas, contribute to keeping girls out of schools (as discussed earlier).

Ultimately, intervention strategies and programmes aimed at promoting girls' educational participation must respond to dual challenges: (1) increasing supply ; and (2) impoving the accessibility of education by increasing the benefits and reducing the costs of schooling for girls and their families [86].

So far, there were no interventions in the context of the formal education system that responded to these challenges. However, some interventions of this sort were established in the context of informal education; they were inititated by MOE, International Organizations and NGOs [87].

children, indicate clearly the social factors effect on girls' education. This can be seen from the table below: refuse to enroll constitutes 16.29% for boys while it accounts for 38.78% for girls; marriage of course constituted only 0.11% of the reasons for boys while it accounted for 6.74% of the reasons for girls; "other" reasons accounted for 19.18% for boys and 23.62% for girls.

Table (1)

Reasons for non-enrollment or dropout from education, accoding to gender (%)

Reasons	Boys	Girls	Total
Cost of education	10.77	10.71	10.75
Refuse to enroll	16.29	38.78	28.28
Unavailability of schools	38.51	10.07	23.35
Contribution to the family's income	2.36	3.13	2.77
Marriage	0.11	6.23	3.77
Failure repetition	11.46	6.74	8.94
Illness	1.33	0.72	1.00
Others	19.18	23.62	21.55
Total	100.00	100.00	100.00

Source: CAPMAS & SFD, Priority Survey 1993, Calculated from the original tables of the survey.

As mentioned earlier, while girls and mothers have generally a positive view towards girls' education this is not always the case with the fathers.

In El Hamamasy study, only 3 percent of uneducated women had any personal choice in the matter of not attending school. Some 49 percent reported that they did not attend school since parents, often the father, would not allow them to do so. The women spoke of: "My father would not allow any of us to go to school because, they say, it is shameful for a girl to go to school." (83)

in Egypt, in 44.2% of the cases in Al Sharkiah and 38.1% of the cases in Cairo [76].

Contribution to the family's income was also given as a reason for non-enrollment or drop-out of school in the SFD priority survey [77]. It constituted 3.13% of the reasons for girls and 2.3% of the reasons for boys.

Household work and child care by girls as 7 years of age is referred to by several studies [78]. While both sons and daughters have household tasks, everywhere the demand for girls' labour is higher, so that while boys spend 1.2 hours per day, girls spend 2.9 hours per day average, working at home. "Thus, unequal demand for household labour translates into educational disadvantages for girls" [79].

IV. 2.3. Social beliefs and practices

The barrier of low family income - with the rising cost of education - with its negative implications for girls' educational participation, can be exacerbated by other social factors. The change in the status and productivity of other women within the household, the fears for the girls' security, the age of marriage, the number of children, the gender-differentiated expectations of educational outcomes, apprehension that a daughter's education may make her ineligible for marriage or that the benefits of her education may accrue to her husband, fears that education might make girls unfit for traditional roles in society ... etc., can limit the accessibility of schools for their girls.

Thus, four of eight reasons for non-enrollment given by the illiterate females in the sample survey mentioned earlier [80], were social: the family was not convinced of the value of girls' education, people in the community convinced the father not to send the girl to school, school was co-educational; in the past, it was considered shameful to send girls to school. Also, reasons that have to do with the family (ignorance of the importance of girls' education, attitude towards the role of girls in life, early marriage...) were behind the drop-out of 61.4% of the sample [81]. In a recent survey [82] the reasons given by the households for non-enrollment or drop-outs of their

since it will lead on one hand to a decrease in people' nominal and real incomes (especially the poor) and, on the other hand, to an increase in the direct costs of schooling (because of the increase in the prices of educational supplies, food, clothes etc...). It should also be emphasized that the user charges (which MOE has started to implement) have a regressive nature on girls' education. As the literature proves, girls are usually vulnerable to the negative consequences of user fees; the more parents are compelled to set financial priorities, the more boys will be educated at the expense of girls [71].

IV. 2.2. Opportunity cost of girls' education

Direct costs are not the only expenses parents must consider in their decision to send their duaghters to school. Opportunity costs or the costs of productivity (or income) lost to the household in terms of girls' labor while she attends school is an important factor often linked to low participation of girls [72].

The data are striking: in many developing countries the contribution of girls to household productivity far exceeds that of the boys. Girls have great and earlier responsibilities for production both within and outside the home [73]; much of their time is devoted to household tasks, and also work outside the house [74]. The opportunity cost of sending a girl to school is quite high in poor households, since it means a foregone productivity (or income) which is badly needed by the poor household and also mothers' foregone earnings [75].

With the increase in the cost of education in Egypt, as well as the deterioration in public education quality and the decrease in the education's rate of return (due to the growing graduates' unemployment), the opportunity cost of education is expected to have increased. This is reflected in the growing phenomenon of child labor in Egypt (about 1.4 million child according to Azer and Ramzy, 1992).

In poor household, the girl's labor is badly needed (inside or outside the house). This reason was given for non-enrollment of girls by the illiterates in the sample survey conducted in two governorates

1981-82 - 1990/91 was far more sizable in low expenditure brackets in both urban and rural areas than in middle and high expenditures brackets respectively [64].

This increasing education cost, especially for low expenditure brackets, resulted in the exclusion of poor girls from the educational system. Because of the greater elasticity of the demand for girls' education, as household incomes were strained by these new changes, girls were less likely to go to school [65].

In Egypt, the cost of schooling was most often cited for failure to send girls to school [66]. As demonstrated in a sample in two governorates in Egypt [67], the two most important reasons for keeping girls at home away from school as given by the illiterate girls themselves were: one, that school was expensive; two, that the girl was needed for work inside or outside the house. The same apply for the girls who drop-out from school [68]. Thus, the high costs of schooling combine to poverty are among the most often given reasons for lack of schooling for girls. In El Hamamsy study most of the women who cited economic reasons were memebers of large families and given the attitudinal cosntraints girls face, they are more likely to be given lower priority in education, the allocation of scarce household resources affects girls more than boys "Because of the cost of education and/or a perception of its low intrinsic or economic value, poor and uneducated families tend to look upon a girl's schooling as luxury" [69].

The "focus groups" which were held during this project [70] proved that latter point, which is the exclusion of girls from education with the rising costs of education, and espeically the costs of private lessons. All the poor women asked during those focus groups, and who had "put of school" daughters, assured that the reason for their daughters' non enrollment or drop-out was mainly the costs of private lessons - as well as other costs like uniforms, fees,... etc; and that in the case of having boys and girls, they preferred to keeps boys in school at the expense of girls, because boys are "the ones who are to be responsible of the family". It should also be noted that ERSAP implementation in Egypt could decrease the demand for girls' education

social. Economic, cultural and religious reasons combine to depress demand so that girls are either never enrolled in shcool or withdrawn at earlier stages than boys [59]. In Egypt, educational expansion has its limits in increasing grils' enrollment. Demand for schooling does not outrun supply. Evaluation of a rural school construction program found that, in contrast to the 100 percent enrollment for boys in the new school villages, 74 percent enrollment was reached for girls, although school places remained available. It concluded that recruitment of the remaining nonenrollment girls would require more than additional school expansion, with efforts aiming at effecting changes in "parent's attitudes about the relevance of education and perceptions that the long-term benefits of education will offset such immediate family needs as child labor" [60].

In Egypt, as evidenced by several research studies and surveys, the demand side factors, determining girls' education are mainly economic (direct costs of schooling, opportunity cost) and social (household and family structure, social beliefs).

IV. 2.1. Direct costs of schooling

Education in Egypt is officially free of charge according to the constitution. But free education is not without cost to its users. There are school-associated expenses in the form of recreational and activity fees, exam fees, uniforms, supplies and materials, transportation, lunches ...etc. Thus, schooling is never free and seldom inexpensive. Moreover, the Ministry of Education has since the eighties, instituted small fees at all levels of education [61]. In addition to those compulsory fees, there are other costs incurred by students, like the fees of private groups tuition system and the costs of private lessons which have become almost a must for successful achievement, as well as the non-ministerial textbooks increasingly used by students.

Those costs have increased a great deal in Egypt especially since the 1980's as proved by several studies [62]. It was also evidenced in the increase in the share of household expenditure on education to household total annual expenditure [63]. However, it was noticed that the increase in the household cost of education during the peirod

corps of students may indeed be financed at the expense of basic education for an elite corps of students may indeed be financed at the expense of basic education for the majority of girls [56].

Moreover, investment in education in general and basic education in particular has suffered from long term shortage of financial resources (especially in the 1980's). Furthermore, the data concerning the distribution of educational expenditures among different levels of education in Egypt reveals the bias of this distribution towards secondary and higher education compared to the ratio of students in those levels, and against basic and primary education. Moreover, the investigation of educational expenditure allocation to Egyptian governorates proved that this allocation does not always correspond to the governorates population shares of total Egyptian population, which means on inequality in the quality and efficiency of the education system. The most disadvantaged governorates (Upper-Egypt governorates) are in fact the most disadvanged in terms of girls' enrollment rates [57].

IV. 2. The demand side factors (Household factors)

Demand for educational services is rarely a result of a single factor, but rather of an interplay of factors, political, social and economic. However, it can be generally stated that economic causes are considered the main factors determining individual demand for education [58]. In the case of girls' education, social factors (cultural and religious), play a role besides economic reasons. Many parents are not convinced of the benefits of education for their daughters; they may have low aspirations for their girls, objecting to education on multiple grounds. Often, parents do not consider education relevant to the girl's role as wife and mother. The lack of remunerative labor market opportunities open to women promises low economic return on educational investment in girls, and with marrigae, any resultant revenues may accrue to the husband. Education makes girls unfit for traditional roles in society, causing them to exhbit less respect for male authority and to be unsilling to work as hard. Briefly, education is not perceived as increasing girls' productivity or value, either economic or

obliged not to send girls to school, even when the opportunity cost of girls' chore is low, unless school are located close to home and equipped with facilities [52].

As for the shortage of teachers, it is one of the most acute problems of the Egyptian educational system. The Egyptian educational system has suffered from a quantitative shrotage of teachers since the seventies. This was partly due to the teachers working abroad and partly due to the low social status of teachers because of their decreasing wages. This led the government to recruit teachers from other non-educational faculties and institutes [53]. However, the shortage continued, particularly is some specializations [54]. Further, the qualitiative status of basic education teachers is inadequate; the technical and educational level of a great number of basic education teachers is very low which is reflected in their poor performance and their maltreatment of pupils. This latter reason was mentioned among the important reasons of dropping out of school, especially for girls [55].

IV. 1. 4. Investment in Basic Education

In the 1960s and 1970s, the manpower "planning approach to educational development called for massive investment in vocational/ technical, secondary and higher levels of education, in order to respond to the needs of modernizing and industrializing the economy. Primary education was not an investment priority. Egypt was no exception of this trend, and despite the recent restructuring of educational budget in favor of basic education, contined emphasis on higher levels of schooling is especially disadvantageous to girls, many of whom will never have the opportunity to enter or complete primary school.

The situation in Egypt exemplifies the problem of under-investment at the primary and basic levels. Despite a long tradition of women's education, about 25 percent of the female school-aged population is not enrolled in primary school. Yet, in the field of higher education for women, Egypt is a leader in the developing world, rapidly closing the gender gap indicating that higher education for an elite

mental formal primary schools in Egypt are co-educational and this is one of the important reasons behind girls non-enrollment as pred by several studies among which the Third World Forum reported study on "Basic education and female literacy in Egypt" based on a sample survey in two governorates in Egypt (Cairo and Al Sharkia) [48]. Thus, "School was co-educational and my family did not accept that" constituted an important reason, as given by the illiterates themselves, for keeping girls' at home away from school (in 7.5% of the cases in Al Sharkia and 12.4% of the cases in Cairo).

Moreover, the shortage of schools obviously increases the distance from school; proximity to, or distance from schools is frequently cited as a major Variable or determinant of girls educational participation. A proxy measures for cost and/or safety, distance to school is genrally supposed to have an inverse relationship with girls' access and attainment [49]. In Egypt, girls' education participation was found to be more sensitive to distance than boys': an incremental increase from 1.5 Kilometers to 2 kilometers was associated with only a four percentage point drop in boys' attendance, but with an eight percentage point drop in girls' attendance [50].

A recent survey indicated that for primary schools, 98.2% of households' children can reach school in less than 30 minutes, and 2.71% of households children can reach school in a time ranging between 30 and 60 minutes, while 0.05% of hoseholds' children cannot reach school before one to two hours. For preparatory schools, the ratio of households children who could reach school in less than 30 minutes accounted for 90.06%, while the ratio of households' children who could reach school in time ranging between 30 and 60 minutes accounted to 9.8%; the ratio of households' children who could not reach school before one to two hours accounted for 0.51%.

It was also stated that walking is the primary means to go to school (95.14% for primary schools and 86.4% for preparatory schools) [51]. Hence, if school is far from home, walking could be a threat for girls' safety and this could lessen her chances to got to school. Thus, safety and cultural concerns may leave parents feeling

IV. 1. 3. The quantitative and qualitative supply of schools and teachers

Obviously if girls are to go to school, there must be school places available to them. Despite the increasing supply of schools since the early 1960's, the qualitative and quantitative shortage in shcool building is still the most acute problem of the Egyptian educational system (especially in the primary level). This problem is the reason behind the poor educational environment in schools (which are the main reasons for the high dropout rates and the low achievement of students). The available data indicates that the number of school buildings is less than the number of schools in the primary level. The number of school buildings in the primary level accounted for 86% only of the number of schools in 1991/92, among which 66.6% only were suitable [(43)]. The Egyptian HDR indicated that 40% of school buildings were not suitable in 1992; this ratio reached 45% in urban governorates and 51% in lower-Egypt governorates and 27% and 8% in Upper Egypt and Frontier governorates, respectively. Furthermore, the quality of those buildings (in the primary level) is far from satisfactory, basic requirements such as electricity and sanitary water are not available in 31.5% and 17.8% of schools respectively [(44)]. Reportedly, parents object to the lack of basic facilities at schools notably latrines and boundary walls, considered necessary to protect their daughters' modesty and security [(45)]. The needed school buildings until the year 2002 was estimated at 19,947 schools; accroding to official data, 3920 schools were built until October 1995 [(46)].

The quantitative and qualitative shortage in schools is one of the major reasons behind girls' low participation in education. Moreover, the distribution of schools are not equal among governorates (compared to governorates' populations). Urban governorates are the most disadvantaged in primary schools' distribution while the worst distribution between preparatory and secondary schools and population lies in Upper Egypt governorates [(47)].

Not only the shortage of schools is important, but also the shortage of "single-sex" schools or girls schools. Most of the govern-

1992 it reached 44 pupils in the primary level, and 92 pupils in the preparatory level [35].

These overcrowded classes would be one of the reasons that keep girls out of school or inhibit their participation, especially if parents do not approve of coeducation.

- The high repetition rate especially in basic education where it amounted to 27.4% in 1989/90. [36]

- Besides those indicators which usually measure the internal efficiency of an educational system, there are other aspects of the inefficiency of the Egyptian educational system such as the low quality of curricula (which are often irrelevant to girls' needs) and textbooks, the widespread practice of private lessons and the use of non-ministerial textbooks [37]. It should also be noted in this respect that, given that the value of a girls' education is often measured by her parents in terms of increased productivity and earning capacity, curricula that do not enhance future employment possibilities will do girls a disservice [38].

School quality matters to parents; and there is evidence that parental perceptions of school quality affects girls' educational participation to a greater degree than boys' [39]. Girls' enrollment and persistence depends, more than boys, on the quality and content of education offered to girls. Many researchers have remarked on the relatively low repetition rates of girls, compared to their dropout rates and concluded that girls are given fewer chances for failure [40]. As quality improves, parents are more willing to invest in their daughters' education [41]. In Egypt, the school system, with its limited facilities, untrained teachers, curricula and educational material that bear little relation to the girls daily life, or their interests in present or future life, poor services and lack of incentives and neglect of pupils with learning diffculties, who are always the first to be rejected by the educational system is one of the most important factors behind grils' dropout [42].

lationship between education and the labour market.

Available data indicates that the ratio of unemployment increased from 7.7% in 1976 to 14.7% in 1986; however, the ratio of unemployment among the intermediate certificates holders increased from 20.6% in 1976 to 28.7% in 1986, while it increased among the university and higher education graduates from 11.3% in 1976 to 25.2% in 1986 [(28)]. In 1994, the ratio of unemployment among intermediate certificates holders reached 80.10%, while it amounted to 28.60% among the university and higher education graduates [(29)]. In addition, in many of the economic sectors in the country, there is both disguised unemployment and underemployment. Another aspect of the low externel efficiency of the Egyptian educational system is the continuos deterioration in real governmental wages [(30)].

The internal efficiency of the Egyptian educational system

As for internal efficiency, the Egyptian educational system is far from achieving it. The most obvious indicator to this lack of efficiency is the adult literacy rate: which increased in Egypt from 43.5% in 1976 to 50.6% only in 1986 [(31)]. This means that their is stillabout half the adult population illiterate (35.5% of the male population and 59.2% of the female population 1990).

- The low enrollment rates in all educational levels especially for girls, as mentioned earlier. Thus, girls and boys have not benefited equally from educational expansion.

- The high dropout rate, especially in the primary level; despite the contradictions between formal and non formal dropout rates and among the two, it is well known that dropout rates are very high in basic education (not less than 30% according to the Minister of education) [(32)]. It is believed that dropout rates are higher among girls; however, this was not accurately proved and there is evidence that dropout rates for girls were slightly better than for boys. [(33)]

- The high class density which increased from 39.8 pupils in 1980/81 to 45.1 pupils in 1990/91 in the primary level, and from 38.3 to 45.1 pupils in the preparatory level during the same period [(34)]. In

girls by the Egyptian government in 1923 - as noted earlier - Egypt displays discouragingly low rates of female enrollment, as data has proved.

Compulsory education laws cannot be effective unless suppprted by congruent and concomitant programmes, financing and facilities.

IV. 1. 2. The efficiency of the educational system

Several researchers have noted the greater elasticity of girls' educational participation in response to improvements or deterioration in the educational system and point to the efficacy of general policies of improving girls' educational participation at the margin [26].

Since any improvement or deterioration in the educational system could only be evaluated according to the "efficiency" of the system the analysis will be based on this concept.

The concept of efficiency is utilized to describe the relationship between the factors of production (inputs) and the product (output). Moreover, the evaluation of an educational system should take into consideration both the "external efficiency" and the "internal efficiency" [27]. The "external efficiency of an educational system is evaluated by its capacity to prepare the pupils and the students for their future role in the society; this capacity is measured by the students' employment prospects and earning. The "internal efficieny" is concerned with the relationships between educational inputs and educational results, either in the educational system as a whole or in a specific educational institution.

On surveying the Egyptian educational system, we find that it is characterized by a low external efficiency as well as a low internal efficiency.

The external efficiency of the Egyptian educational system

Without going into tedious details, many studies - as well as the real world - indicate that the Egyptian educational system has a low external efficiency. This is reflected in the distortion of the re-

ply, assuming that with enough schools, teachers, textbooks, etc., the educational system will produce the desired outcomes for boys and girls alike. Yet as educational systems expand, there is evidence that in some low-income countries the gender gap is widening rather than narrowing. More recently recognized is the role the household or demand factors play in determining girls' educational participation. Not surprisingly, the discussion centers on which type of factors - supply or demand - exert the most influence on girls educational participation. However, the differences in opinions concerning this matter are not irreconcilable. The interaction between supply and demand factors jointly determines the levels of girls educational participation [23]. Ultimately, the "single greatest predictor of whether girls go to school or not, is whether schools are made available and accessible" [24]. Whereas availability of school places may uniquely be a function of supply side investment in infrastructure, accessibility addresses the broader issue of acceptability of girls' schooling and its implications for the demand of educational services. Furthermore, the actions of schools and families are reinforcing. Demand cannot be divorced from conditions of supply. People react to the specific schools offered to them, not just the abstract idea of education [25].

IV. 1. The supply side factors (school factors)

The supply side factors (or school factors) include the government quantitative and qualitative provision of basic education, or in other words the educational system efficiency in general (or the basic educational level).

While most of the issues examined below are by definition "gender-neutral" (i.e. they apply to all children regardless of gender), in actuality they seldom have the same impact on boys and girls, and may have either beneficial or deleterious effects on girls' educatioanl participation.

IV. 1. 1. The compulsory education legislation

Compulsory education does not ensure equal access to schooling. While primary education was declared compulsory for boys and

in the matter of not attending school. Yet an overwhelming majority of them would have like to have gone to school.

Education, according to women interviewed by (El Hamamsy, 1994) is "light; it broadens the mind. A degree is a weapon in a girl's hand with which she can work and make some money if she wishes".

"A woman with education is better in everything. She can make a good match and marry someone educated who would make a lady out of her; with her degree she can help her husband with the family's livelihood and can teach her children."

IV. Factors affecting Egyptian girls' participation in education: supply and demand factors.

Why are Egyptian girls undereducated? the answers are many, and to address the solutions, we must first identify the problems.

In general, the reasons behind the low educational status of girls may be classified into three groups: macro-level societal factors; educational system and school factors; and social and household factors.* [21].

Macro-level societal determinants include national wealth, degree of industrialization, level of development, degree of urbanization, religion, etc... . Opinions differ as to which of these characteristics are generally not readily subject to alterations or manipulation through policy intervention, at least not in an immediate sense by educaitonal entitites [22]. Conseqently, discussion of the factors affecting girls' education as well as the intervention strategies, will rest conceptually on the latter two groups of determinants; school factors and household factors, or, alternatively supply side and demand side factors. It should also be noted that the latter two groups of determinants are influenced and are in fact an outcome of the macro-level characteristics - as will be reffered to in the analysis - which means that they cannot be discussed in isolation of those characteristics. Traditionally, governments, donors, and educators have tended to think in terms of sup-

* These general typologies have been developed and used by many writers

education.

In the upper socio-economic group, there was unanimity upon the importance of girls' education and gender equality.

However, in a group of young female university students - from various socio-economic backgrounds - some of the girls expressed the view that the Egyptian society prefers better education for boys at the expense of girls, since girls will get married in the end. The discussion also showed that in some cases, there was a difference between fathers and mothers attitudes towards girls education. Thus, while fathers do not highly consider the importance of girls education, mothers stress this importance as a security for their daughters. This brings us to men's attitudes towards women's education. In a focus group of men of different socio-economic background and different ages, there was an agreement upon girls' education. However there was a consensus upon women's completion of education after their marriage. The general view was that higher education is linked to its utility for the family and not only for the woman herself. Thus, the decision of the wife's completion of her education depends upon her family's conditions and her husband's consent.

Several research and studies have confirmed the positive attitude of women towards girls' education. A survey conducted in 1980 in Cairo [(19)], provided empirical evidence that this is true for lower-middle and lower-class families. The survey interviewed 1003 female students enrolled in primary, preparatory, secondary and technical secondary schools and their mothers. It was selected from among the popular areas of seven districts. According to the results of the survey, 94.5% of the mothers interviewed asserted their determination to see their daughters continue their education. Also 94% of the daughters expressed a similar view; they considered education as a means by which women can gain economic security and a degree of independence from total reliance on men.

Another study conducted in Egypt [(20)] provides examples of the attitudes of girls, family members and others towards the education of girls. Only 3 percent of uneducated women had any personal choice

from lack of or deprivation from education especially in the low socio-economic groups. Since they considered that their misery and their poverty is due to their lack of education, they wanted to prevent their daughters from experiencing the same fate.

However, in some cases they were obliged to withdraw their daughters from school because of the high costs of schooling (especially the private lessons' costs).

On the issue of gender differentiaiton, there were two contradictory views among the low socio-economic groups of women. In the case of tight financial resources and the obligation of choosing between boys' and girls' education, some preferred boys' education on the basis that boys are the ones responsible for their families, some others preferred girls' education on the ground that boys can always work without education (in crafts and technical professions) while girls have to acquire an education to be able to get a decent job.

However, in the low middle class groups of women, there was an unanimous agreement upon the importance of girls' education since it gives the girl a "weapon" against the hard economic conditions, on one side, and empowers the woman in dealing with her husband and society in general, on the other side.

They also assured the greater importance of girls' education vis-a-vis boys' education, since the man can work without education (in a craft for example) while the woman has no other choice but education, which gives her the opportunity to have a job and an income which provides security. Moreover, education increased the girl's social value and her chances of a good marriage.

There was also an agreement - except for some women from Upper Egypt - that there was no discrimination betwen them and their brothers in education and that the families are always willing to educate their children, even if they lacked financial resources and were obliged to borrow.

It was also obvious from the discussion that women who didn't continue their education, encouraged their daughters to aquire

III. 1. 5. The relative educational status of Egyptian women

Relative to its neighbours in the MENA region, Egypt has not achieved much in the area of female education despite the effots exerted.

in 1960, Lebanon was the only state in the region that had achieved universal primary enrollment for both sexes. The majority of countries had gross enrollment ratios below 50 percent, while Egypt, Iraq, Jordan, Libya, Syria and Tunisia all had rates between 50 and 80 percent. By 1983, however the number of countries having achieved universal primary enrollment included Iraq, Bahrain, Tunisia, Jordan, Oman, Qatar, U.A.R., Kuwait and Syria in addition to Lebanon. Egypt was not one of them.

In gross primary enrollment rates of girls in 1988 Egypt ranked number 13, followed by only six countries. In the gender gap primary level (1988) it ranked number 16 (followed by only three countries).

In girls' persistence, it ranked number 14 (followed by five countries).

In gross secondary enrollment rates for girls (1988), Egypt ranked number 7 (followed by twelve countries).

In women's illiterary rates (1990), Egypt came among the worst performers, it had a female illiteracy rate of 66% which was only outreached by Djibouti, Oman, Sudan, and the two former Yemen (S.D.R.Y and Y.A.R.).

III. Attitudes towards girls' education

In an attempt to identify women's attitudes towards girls education, several questions concerning this issue were raised in the "focus groups" held for the entire project: "Enhancing of the socio-economic status of women" [18].

There was a general positive view among all the women interviewed towards girls' education especially among those who suffered

of schooling among women between the ages of 15 to 19 was 8.9 whereas among women between the ages of 35 and 39 (roughly the age of their mothers) it was only 2.3 years [14].

Still, the pace of this change will be slow, assuming that a child who has completed four years of primary school can read and write, and using this assumption to project future literacy levels, it can be expected that the adult literacy rate would increase by about one percent per year. At this rate, it will be between 40 and 50 years before the female adult literacy rate can be expected to reach 100 percent [15]. This result is alarming and signifies that there is an urgent need for new policy measures and interventions targeted towards female illiteracy.

III. 1. 4. "Out-of-school" girls

Since the commitment in 1981 to quality basic education for all, Egypt has increased its policy emphasis and government expenditures to achieve this goal. The education Reform Act of 1988 was created with the goal of universal primary school enrollment within five years to be achieved through a National Five year plan. In addition, donors and outside agencies initiated projects and programmes to help reach this goal [16]. Progress has been made in imporving basic education, and enrollment rates for both boys and girls have increased (as observed earlier) but not as much as anticipated. There is still a large number of Egyptian children (with a majority of girls) who have no access to education, either by non-enrollment or by drop-out.

An assessment of the number of "out-of-school" girls in the age (6-10Years) was given by Fergany in 1995 [17]. He estimated that the number of those out-of-school girls in the age (6-10 Years) reached about 581,000 in 1993/94. Upper Egypt governorates comprise 365,000 (62.8%), while Lower Egypt governorates comprise 161,000 (27.7%0; Urban governorates comprise 45,000 (7.7%) and Frontier governorates comprise 10,000 (1.8%).

The percentage of female graduates in industrial technical institutes was only 5% in 1982/83, it rose to 20% in 1989/90 and to 29.6% in 1993/94, while in commercail technical institutes it was 38.% in 1982/83 and rose to 41% in 1989/90 and 52.0% in 1993/94. These figures show how traditional gender roles prevail in technical education. The same apply for "general" secondary schools; despite the relatively high percentage of females graduating from secondary schools rising from 36.7% in 1980/81 to 45.6 in 1993/94, their distribution among the three branches of the final years of secondary schools' education (science, mathematics, literacy studies) shows females' preference of the literary branch (47.7%) and science (42.4%) in 1990/91 in comparison to mathematics [*] (only 15.1% in the same year). In 1993/94 the ratio of girls in the literacy branch was 51.1% while it was 40.9% in the science branch.

This preference for literary studies, affects the rate of girls' enrollment in colleges qualifying them to work in untraditional spheres such as engineering, technology, electronics, oil industry, metallurgy ... etc., [11]. In 1993/94 the ratio of female university graduates was 14.8% in the faculties of engineering 30.8% in the faculties of agriculture, 34.5% in the faculties of science 4.6% in the faculty of petroleum and metallurgy, 14% in the faculties of technology and 41.7% in the faculties of medicine [12].

However, Egyptian females' access to university education in general is almost equal to males' (45.8% for males and 44.2% for females [13].

III. 1. 3. Women's median number of years of schooling

Despite the remarkable strides Egypt made in the area of education, the median number of years of schooling is still low, particularly for women. However, there is a generational difference between children and thier parents. For example in 1992, according to Egypt Demographic and Health Survey (EDHS), the median number of years

* This branch was included in the science branch after 1990/91.

III. 1. 2. Women's access to education

Access to education is usually measured by enrollment rates. However, accurate data concerning enrollment rates in Egypt are lacking; enrollment rates need two sources of data: education statistics and population statistics, and the two sources suffer from major shortcomings in Egypt [10]. Hence, data concerning enrollment rates in Egypt should be taken with caution and should only be considered rough indicators of access to education.

Nevertheless, Egyptian girls access to education has improved a lot. The rate of girls registered in primary schools has progressively risen from 40.4% of all registered pupils in 1980/81 to 45.4% in 1993/94.

There was also a rise in the ratio of girls in preparatory schools from 37.6% in 1980/81 to 44.8% in 1993/94, and in secondary schools from 36.7% in 1980/81 to 45.6% in 1993/94.

However, there are large discrepancies in enrollment rates especially for girls among governorates. This is particularly the case in basic education.

As for technical education, the ratio of girls is also progressively rising. It is well known, that technical education helps to improve the level of skills available in the labor market. Technical education in Egypt falls into two principal categories: secondary and technical institutes sponsored by MOE.

The percentage of girls in technical education rose from 39.2% in 1980/81 to 45.4% in 1993/94.

Yet a closer look at graduates from secondary technical education and institutes for training male and female teachers shows the high ratio of females in commercial eduation and the smaller ratios in agricultural and industrial education. The prevalence of unemployment among graduates of the former education helps to explain the decreasing economic return of education among a great number of people in Egypt especially for girls.

les [5]. Illiteracy rates are higher in rural (58.2%0) then in urban (33.8%) areas and there are considerable discrepancies among different governorates in the total number and percentage of illiterates, as well as in the gap between male and female illiteracy.

Females literacy rates ranges from 18.8 % in Quena to 60.2% in Port Said. In other words, female illiteracy rates range from 81.2% in Quena to 39.8% in Port Said.

The two major sources of illiteracy are believed to be: a failure to enroll in school, and school dropout. Without narrowing the gender gap in school enrollment and dropout from basic education, female adult illiteracy will continue to exceed that of males, irrespective of efforts made to educate girls and women. In addition, a third source of illiteracy which may be considered is the relapsing to illiteracy due to engagement in life activities for which reading and writing is not a necessity [6]. As for the first source of illiteracy which is the failure to enroll in school, the data indicates that the average enrollment rate in the first primary year (of government formal education) for boys and girls amounted to only 75.36% in 1993/94 (78.47% for boys and 72.24% for girls) which is very low. Moreover, the regional distribution of enrollment rates is quite deceptive and it reflects a wide gender gap in some governorates, especially in Upper Egypt.

However, inspite of the inaccurcy of the data due to several statistical problems [7] the figures concerning enrollment rates for girls depict an alarming trend.

The second source of illiteracy, which is the dropout rates, is also quite deceptive. Declarations of the Minister of Education estimate this rate to be no less than 31% at the end of the primary level.

An attempt to calculate this rate [8] gives alarming results. Total dropout rate in basic education amounted to more than half of the children enrolled (51.5%: 46.8% at the end of the primary level and 8.9% at the end of the preparatory level). However, dropout rate among boys (52.6%) is greater than among girls (49.4%) which is consistent with other studies in Egypt [9] as well as in other developing countries.

forts to enhance girls' education, and the suggested policy measures are also approached and evaluated according to the same paradigm.

III. The Present Educational Status of Women in Egypt

III. 1. The facts:

Formal education for girls in Egypt dates back to the nineteenth century; in 1832 Mohammed Ali founded a vocational school for training female midwives. Also in the middle of the century, foreign missionary groups established a few schools for women; however they were considered suitable institutions for the daughters of elite families. In 1873 and 1875 the government instituted two public elementary schools. The recognition of the rights of women to receive an education came in the constitution of 1923, which included an article (19) that made elementary education a minimum requirement for Egyptian children of both sexes from 1 to 12 years of age. Primary education became compulsory for both girls and boys in 1933 [3]. The constitution of 1971 also stipulates that "education is a right provided by the state and is compulsory in the primary level" (article 18). Article 20 of the same constitution stipulates that "education in governmental educational institutions is free of charge in its different levels".

Hence, the Egyptian constitution did not discriminate between Egyptian women and Egyptian men in the area of education, the equality is complete according to the law. [4]

However, the picture alters dramaticaly when we examine the data. It becomes evident that reality is quite different from legislation.

III. 1. 1. Women's illiteracy:

Illiteracy is still one of the most prominent problems for Egyptian women. In 1990, an estimated 17,935,700 making about 47.1% of the total population, 10 years and above, were illiterate. Of these 11,013,000 (59.2%) were females and 6,922,700 (35.5%) were ma-

status: we mean by this term the educational situation of women at all ages (this is dealt with only in part three of the paper).

On the other hand, girls' education which is the main concern of the rest of the study (namely parts four, five and six) has another meaning. The definition of "girl" in this study is derived more from a young female's participation in formalized basic education than from rigid age limitations. The reason for this definition is that in Egypt, as in most developing countries, average children fill school places particularly at the basic level (2). Moreover, because of the limited scope of this study, the paper cannot deal with all the problems and solutions of women's education in Egypt; thus, it will be limited (with the exception of part three) to this group of girls, generally attending - or who are expected to attend - basic education.

By basic education, we mean the compulsory formal (non-religious) eight years of education provided by the Government of Egypt "free of charge". Basic education consists of two levels: the primary level (5 years) and the elementary level (3 years).

Methodology

The data in this research study were obtained through an extensive literature review. Information was collected through the following methods:

- A review of a wide variety of research on girls' education in developing countries and in Egypt in particular.
- An analysis of data provided by several sources and organizations.
- Direct contacts with women from different socio-economic backgrounds through the "focus groups" conducted for the whole project entitled: "Enhancing the socio-economic status of women". An analytical approach based on a supply-demand paradigm, is then used in the study. Therefore, the factors affecting girls' participation in education are categorized according to the supply-demand paradigm. The ef-

timated percentage increase in wages) are similar for women and men. Education for women has an even greater payoff socially; educated parents have healthier children, educated mothers, or fathers, also have more educated children, and maternal education tends particularly to influence girls' education. Educating women also slows down population growth. Consequently, by educating its women a country can reduce poverty, improve productivity, ease population pressure, and offer its children a better future [1]. Hence, there are many social, economic and cultural reasons which justify taking special action in order to make literacy for women and girls a top priority.

The main objective of this paper is to help identify what needs to be done in order to enhance the educational status of women in Egypt.

In order to achieve the stated objective, i.e., to be able to formulate some policy measures to increase Egyptian girls' participation in education - and hence the furture of women's education status - one has to investigate: the present educational status of women in Egypt, the factors affecting Egyptian girls' participation in education and the main efforts in the field of girls' education.

Thus, the paper will be divided into five main parts, in addition to the introduction, which constitutes part one. Part two consists of the conceptual framework of the study; part three describes the present educational status of women in Egypt; part four analyses the factors affecting Egyptian girls' participation in the education process; part five gives an evaluation of the main efforts in the field of girls' education; and part six suggests some policy measures and interventions to enhance girls' participation in education.

II. Conceptual Framework

Before approaching the subject in any depth some definitions of the terminology used in this paper have to be made, as well as a description of the methodology.

Definitions

First of all, we have to define the meaning of women's educational

THE EDUCATIONAL STATUS OF WOMEN IN EGYPT

Mona El Baradei

I. Introduction

The long lasting neglect of educating girls in most developing countries has resulted in very high illiteracy rates, especially among older and rural women. The 'feminization of illiteracy' - like the feminization of poverty - is a new concept in the literature. For these women, illiteracy is a major contributor towards their marginalization and low status in life. The prospects are some-how better for younger generations, however, there is still a wide female-male gap in most developing countries.

Egypt is not an exception from this situation; almost two thirds of Egyptian women are illiterate (59.2%), in comparison to 35.5% of males (in 1990). While accurate data and information on access to education in Egypt are lacking, conclusive evidence - from available research and studies - shows that girls and the poor in general - particularly poor girls - suffer high rates of exclusion from education, and that the major determinant of discrepancies in school attendance ratios among different regions in Egypt, is the extent of school attendance for girls.

However, the economic and social returns from women education are substantial, and on the whole probably greater, than those for men. The economic returns for schooling (usually expressed as an es-

* Professor of Economics, Faculty of Economics and Political Science, Cairo University.

The National Review of Social Sciences, Volume 35, Number 3, September 1998

The National Review of Social Sciences

Special Issue on Education

Edited by
Nahed Ramzy

Volume 35 Number 3 September 1998

ISSN 0028-0026

The National Review of Social Sciences

Issued by

The National Center for Social and Criminological Research

Zamalek P. O., Cairo, Egypt
P. C. 11561

Correspondence:
Assitant Editor, The National Review of Social Sciences,
The National Center for Social and Criminological Research,
Zamalek P. O., Cairo, Egypt
P. C. 11561

Price:
US $ 10 per issue



The National Review of Social Sciences

Special Issue on Education

Edited by
Nahed Ramzy

Volume 35 Number 3 September 1998

Issued by
The National Center for Social and Criminological Research, Cairo